



МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Часть II

Новосибирск, 2012 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
П 24

Рецензенты:

- **Якушева Светлана Дмитриевна**, к. п. н., доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва);
- **Бердникова Анна Геннадьевна**, к. фил. н. (г. Новосибирск).

П 24 «Педагогика и психология: теория и практика»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (25 апреля 2012 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. — 152 с.

ISBN 978-5-4379-0082-6

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Педагогика и психология: теория и практика» 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 978-5-4379-0082-6

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.7. Профессиональная компетентность: проблемы, поиски, решения	7
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО Борисова Наталия Яковлевна Лазарева Татьяна Анатольевна	7
СПЕЦИФИКА КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ПЕРИОД СТУДЕНЧЕСТВА Кононенко Надежда Александровна	10
1.8. Современные технологии в педагогической науке	14
ВЛИЯНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» В СПОУ НА САМОРАЗВИТИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ Егорова Ольга Алексеевна	14
ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ Павлова Анастасия Сергеевна	20
1.9. Теория и методика дополнительного образования	24
ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОЛИМПИАД И ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСОВ ШКОЛЬНИКОВ Лавринович Наталья Анатольевна Хмырова Марина Александровна	24
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО КРАЯ Овчарова Анжелика Юрьевна	29

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТВОРЧЕСТВУ Хамурова Галина Нарановна Панькин Аркадий Борисович	33
1.10. Толерантность: история и современность	37
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Поддубная Ирина Владимировна Зеленина Елена Ивановна	37
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ГИМНАЗИИ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗа Парыгина Людмила Александровна	41
Секция 2. Психология	46
2.1. История психологии	46
СТЕПАН БАЛЕЙ — ОСНОВАТЕЛЬ ПСИХОАНАЛИЗА В УКРАИНЕ Ятыщук Анастасия Анатолиевна	46
2.2.Общая психология и психология личности	52
РОЛЬ Я-ОБРАЗА В ПОСТРОЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ Березовская Наталья Викторовна Семенова Анастасия Анатольевна	52
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И НЕВРОЗА В КОНЦЕПЦИИ Э. ФРОММА Головина Светлана Геннадьевна	57
ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ КРЕАТИВНЫХ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ Гурова Ольга Сергеевна Щербакова Мария Юрьевна	63
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ СТУПЕНИ (БАКАЛАВРИАТ И МАГИСТРАТУРА) Проничева Марианна Олеговна Карнаухов Владимир Александрович	67

2.3. Педагогическая и коррекционная психология	72
ОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ КАК ШКОЛА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ Галимова Алена Альбертовна Шамухаметова Елена Сафиулловна	72
ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ С РЕФЛЕКСИЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ Губайдуллин Азат Римович	76
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ БЕЗ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ДЕМБО- РУБИНШТЕЙН В МОДИФИКАЦИИ А. М. ПРИХОЖАН Кияница Назар Валерьевич	82
УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ПИСЬМЕННЫМ ФОРМАМ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ Нургалиева Жанат Кайролловна	89
ПЕРСОНАЛЬНЫЙ КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Ожегина Анна Александровна	92
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И УСЛОВНОЙ НОРМОЙ РАЗВИТИЯ Япарова Ольга Георгиевна Бурнакова Ирина Валерьевна	97
2.4. Психологическое консультирование	102
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ Демидова Ирина Феликсовна	102
2.5. Психология развития и акмеология	110
ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Черненко Виктория Геннадьевна Головина Светлана Геннадьевна	110

2.6. Психология семьи	115
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ К КОНСТРУКТИВНОМУ РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ Омельченко Людмила Николаевна	115
2.7. Психология телесности	120
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДИК В ДОШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ Рудакова Ирина Анатольевна	120
2.8. Психология труда, инженерная психология и эргономика	124
РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕАЛЬНЫХ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УЧАСТНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ ВОЙСКОВОГО ПСИХОЛОГА) Власкин Виктор Юрьевич	124
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ Лесик Анастасия Викторовна	128
ЗНАЧЕНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИЙ В СТРУКТУРЕ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА Суханова Ирина Владимировна	134
2.9. Социальная психология	140
ВЛИЯНИЕ СМИ НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ МОЛОДЕЖИ Авдеева Юлия Викторовна	140
ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Беспалова Наталья Рашидовна	146

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.7. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ, РЕШЕНИЯ

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО

Борисова Наталия Яковлевна

зам. директора ГБОУ СПО ТК № 43, г. Москва

Лазарева Татьяна Анатольевна

методист ГБОУ СПО ТК № 43, г. Москва

E-mail: natalka.67@mail.ru

Современные требования к образованию, определенные в программных документах последних лет (Федеральная целевая программа развития образования, Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012-2016) развития образования города Москвы «Столичное образование» и др.), побуждают к поиску новых путей в решении задач обновления содержания профессионального образования, которое сегодня необходимо как образование опережающее.

Современное качество содержания образования основано на формировании компетенций. Одним из факторов, влияющих на успешную реализацию поставленных задач, становится способность и готовность педагогов работать в новых условиях.

В условиях интенсивных изменений, происходящих в системе образования города Москвы, педагогическая деятельность становится все более сложной и многогранной, возрастают требования к качественным характеристикам специалистов этой сферы. Их профес-

сиональная компетентность зависит от многих составляющих. Значительное место в развитии профессиональной компетентности педагогических работников колледжа отводится организации научно-методической работы, которая должна быть адресной, гибкой, вариативной и, в первую очередь, учитывающей потенциальные и реальные ресурсы отдельного индивида, которые определяются мониторинговыми исследованиями.

В настоящее время проблема личности учителя как субъекта педагогической деятельности, компетентного и способного к саморазвитию, достаточно широко представлена в работах отечественных исследователей. Развитию профессионально-педагогической компетентности посвящены труды В. А. Адольфа, Е. В. Бондаревской, В. Н. Венденского, А. А. Воротниковой, И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. А. Поповой, А. П. Тряпицкой и др.

В русле данного исследования интерес представляют работы профессиографического характера — о моделировании профессиональной деятельности учителя и его личных качеств (О. А. Абдулина, Б. С. Гершунский, Т. Б. Гребенюк, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков и др.).

Включение образования в число приоритетных национальных проектов с целью системного улучшения отечественного образования, повышения удовлетворенности граждан России его качеством, а в конечном итоге переход из положения «догоняющего развития» к реальной конкурентоспособности российского образования с мировыми лидерами в этой сфере вносит изменения в характер деятельности педагогов.

Достижение заявленной цели предполагает повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современной жизни. Сегодня преподавателю необходимо организовывать образовательный процесс, не только опираясь на идеи личностно-развивающего образования; но и овладев современными методологическими знаниями и новыми технологиями; навыками исследовательской деятельности, внедрить инновации в педагогическое проектирование на основе анализа и самоанализа профессиональной деятельности.

Возникает потребность в развитии такого вида компетентности как научно-методическая компетентность педагога, которая обеспечивает выполнение педагогом актуальных функций образования, в частности, деятельность в условиях образовательного выбора. Особое значение приобретает развитие научно-методической компетентности для преподавателей колледжа, т. к. именно учреждения СПО занимают значительное место в удовлетворении образовательных потребностей

общества и государства. Сегодня без специалистов среднего звена, имеющих серьёзную теоретическую подготовку, владеющих функциональными практико-ориентированными умениями, невозможно развивать наукоёмкое высокотехнологическое производство, осуществлять информационное взаимодействие, требующее обслуживания вычислительной техники, разработки и поддержки автоматизированных систем.

Одним из возможных путей, способных существенно повлиять на развитие компетентности педагогов, повышение качества образовательного процесса, является использование современных технологий обучения, в том числе инновационных. В условиях развития современного общества высокий уровень владения современными информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) становится общим универсальным атрибутом профессиональной квалификации педагога. При переходе к реализации ФГОС это направление требует особого внимания. ФГОС СПО дают не только большие полномочия образовательным учреждениям в определении содержания основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по соответствующим специальностям с учётом потребностей регионального рынка труда, но и устанавливают жёсткие требования условиям реализации основной профессиональной образовательной программы. В стандартах специальностей СПО указано, что «реализация основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования должна обеспечиваться педагогическими кадрами, имеющими высшее образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины (модуля). Опыт деятельности в организациях соответствующей профессиональной сферы является обязательным для преподавателей...».

Использование новых критериев при определении типа и вида образовательного учреждения при государственной аккредитации (Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 25 октября 2011 г. N 2267 г. Москва «Об утверждении критериев показателей, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования») выдвигает требования к компетентности преподавателей, работающих в современном колледже. Чтобы обеспечить выполнение показателя деятельности образовательного учреждения в части требований к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса — наличие возможности доступа всех обучающихся к фондам учебно-методической документации — необходим не только определённый уровень владения ИКТ

преподавателями колледжа, но и системная работа учебной, научно-методической, производственной служб.

Эффективность работы коллектива оценивается и по вкладу в реализацию комплекса мероприятий, заложенного в Государственной программе города Москвы на среднесрочный период (2012—2016 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)». В новых условиях коллективы колледжей перестраивают свою деятельность с учётом запросов времени, ориентируясь на взаимодействие с работодателями, которые становятся не только потребителями выпускников колледжей, но и партнёрами в подготовке кадров для экономики столичного региона.

Список литературы:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. Никишина И. В. Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях / И. В. Никишина. — Волгоград: Учитель, 2007
3. Педагогическое проектирование / Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М.П. - М., 2007.

СПЕЦИФИКА КРИТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ПЕРИОД СТУДЕНЧЕСТВА

Кононенко Надежда Александровна
соискатель, ОГПУ, г. Оренбург
E-mail: n.kononenko@otdelpersonal.ru

Процесс формирования профессиональных компетенций начинается в период студенчества. Хотя в данный период основной деятельностью студента является непосредственное профессиональное обучение, а не активное включение в профессиональную трудовую деятельность, на данном этапе профессионального становления у студента, соприкасающегося с рядом ситуаций, происходит формирование ряда общих компетенций. Формирование данных компетенций обеспечивается за счет эффективного совладания в ситуациях, носящих критический характер для личности [2, с. 96]. Исходя из ведущего положения интериндивидуального подхода, заключающе-

гося в том, что эффективность совладающего поведения оценивается исходя из соответствия совладающего поведения ситуации, в которой оно реализуется [1], для обеспечения соответствующего совладания с данным типом ситуации необходимо первоначально определить, какие именно ситуации студенты относят к критическим, и какое совладающее поведение является предпочтительным для данных ситуаций.

На основании проведенного теоретического анализа, Т. В. Сборцева [3, с. 42—43], выделяет следующие признаки критической ситуации:

- критической является не ситуация сама по себе, а отношение в ней между мотивами и возможностью субъекта действовать адекватно им; любая ситуация может быть воспринята как критическая, и особенность восприятия ситуации как таковой зависит от индивидуальных особенностей личности;
- критическая ситуация обычно неожиданна; субъект попадает в условия, при которых он не способен, не умеет или просто не готов действовать;
- новизна, необычность, внезапность ситуации;
- критическая ситуация воспринимается в большинстве случаев как субъективно неразрешимая;
- критическая ситуация обязательно вызывает неблагоприятные (разрушительные) изменения в эмоциональной сфере личности;
- критическая ситуация является ситуацией невозможности для реализации мотивов, стремлений, ценностей личности;
- критическая ситуация имеет сложную внутреннюю динамику: переход от стресса к кризису, то есть ситуация, воспринимаемая как нарушение необходимости «здесь-и-теперь» удовлетворения, может перейти в воспринимаемую как угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей, как невозможность реализации жизненного замысла, невозможность самоактуализации;
- сила и продолжительность воздействия критической ситуации детерминирована психическим состоянием человека, его личностными особенностями и предыдущим опытом в преодолении подобных ситуаций;
- критическая ситуация всегда сопровождается непредсказуемыми поведенческими реакциями.

Для обеспечения психологического сопровождения процесса эффективного совладания с ситуациями, носящими критический характер для студентов, необходимо выявление данной группы ситуаций. В нашем исследовании для выявления данных ситуаций использовалась методика определения жизненных ценностей (Must-test), адаптированная П. Н. Ивановым и Е. Ф. Колобовой. С помощью

данной методики в исследовании были выделены сверхзначимые и наиболее трудные для каждого испытуемого ситуации. Выборка испытуемых составила 251 человек, обучающихся на 3-5 курсах различных факультетов (в исследовании принимали участие студенты психологического (N=52), исторического (N=82) и естественно-географического (N=30) факультетов Оренбургского государственного педагогического университета и студенты экономического факультета Оренбургского государственного аграрного университета (N=87). Полученное количество частот обозначения критических ситуаций сопоставлялось посредством критерия χ^2 Пирсона.

Обобщая выделенные критические ситуации, в наибольшей степени являющихся значимыми для студентов, можно выделить три наиболее значимых типа критических ситуаций для данной социально-возрастной категории — ситуации идиосинкразического характера (смерть близких, вероятность несчастного случая), ситуации, связанные с отношениями (ссоры с любимыми, друзьями, родителями) и ситуации, связанные с профессиональным становлением (подготовка к экзаменам, риск отчисления, трудоустройство).

Было проведено сравнение частот определения различных жизненных ситуаций как критических у студентов различных факультетов одинаковых курсов. Результаты данного сравнения не выявили значимых различий, из чего следует, что студенты различных факультетов одинаковых курсов определяют как «критические» ситуации аналогичные по своему содержанию. Таким образом, воздействия различных образовательных сред и условий жизни не влияют на восприятие жизненных ситуаций как критических. Но сопоставление выделенных критических ситуаций по курсам выявили различия в определении таковых ситуаций.

Так, студенты третьего курса обозначают как «критические» ситуации, связанные со смертью родственников и близких людей (13,3%), одиночеством (10,9%), неспособностью к реализации планов (10,9), трудоустройством и профессиональной адаптацией (8,2%), возможность быть отчисленными из вуза (6,3%), ссоры с друзьями (5,7%), ссоры с любимыми, супругами (4,8%) и предательство со стороны близких (4,8%).

Студенты четвертого курса наиболее часто к категории «критических» относили ситуации, связанные с ситуацией экзаменов (14,4%), расставание с любимыми (7,86%) и ссоры с родителями (7,86%), смерть родственников и близких людей (6,55%), финансовые проблемы (6,11%) и ссоры с любимым людьми (6,11), ссоры с друзьями (3,93%) и ситуацию трудоустройства (3,93%).

Студенты-пятикурсники к категории «критических» относили ситуации, связанные со смертью близких и родственников (17,98%), одиночество (13,48%), неспособность реализации планов (11,24%), возможность разочарования родителей (9%), длительная, тяжелая болезнь близких (7,87%), возможность быть отчисленным (5,6%), возможность несчастного случая (4,5%) и общенациональной, общечеловеческой катастрофы (4,5%).

Обращают на себя внимание различия в переходе от курса к курсу в типах обозначаемых критических ситуаций. Так, если для третьекурсников и студентов четвертого курса характерны максимальные выборы профессиональных и личных критических ситуаций, то пятикурсники в большей степени определяют как критические идиосинкразические и ценностные ситуации.

При сопоставлении количества выборов критических ситуаций по курсам были выявлены значимые различия в определении критических ситуаций у студентов разных курсов (при попарном сравнении третьекурсников и студентов четвертого курса, а также четверокурсников и пятикурсников $p \leq 0.01$), что указывает на то, что именно возрастные задачи, а не образовательная среда и социальные условия обуславливают восприятие различных жизненных ситуаций как критических.

Суммируя вышеозначенные результаты, следует, что для периода студенчества характерно оценивание как критических ситуаций, носящих идиосинкразический характер, ситуаций, связанных с отношениями со значимыми людьми, и ситуаций, связанных с профессиональным становлением. Определение данных ситуаций как критических преимущественно детерминировано возрастными задачами, и обеспечение психологического сопровождения эффективного совладания с данными ситуациями у студентов способствует формированию компетенции в решении аналогичных задач при их возникновении в будущем.

Список литературы:

1. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru>
2. Битюцкая Е. В. Особенности когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций // Аняевские чтения — 2005: Материалы научно-практической конференции / Под ред. Л. А. Цветковой, Л. М. Шипицыной. — СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. С. 95 — 97
3. Сборцева Т. В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07 — Череповец, 2002 — 169 с.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ВЛИЯНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» В СПОУ НА САМОРАЗВИТИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ

Егорова Ольга Алексеевна

*преподаватель ГБОУ СПО ЛО БСХТ, п. Беседа, Ленинградская
область*

E-mail: metodbst@gmail.com

Тенденции совершенствования образовательных технологий в соответствии с Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования третьего поколения характеризует переход от обучения как усвоения набора знаний к учению, как процессу умственного развития, направленного на использование усвоенного. Современная педагогическая система предполагает внедрение новых идей, технологий, форм и методов организации учебного процесса с целью развития не только познавательной деятельности, но и высшей ее ступени — творческой активности личности в познавательном процессе на основе ее внутренних мотивов. Курс математики является основой для получения студентом профессионального образования, полноценного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, формирования общих и профессиональных компетенций. Однако в методической литературе уделено мало внимания развитию творческих способностей студентов СПОУ в процессе обучения математике.

Поэтому создание специальной технологии, обеспечивающей возможность развития творческих способностей студентов СПОУ в процессе обучения математике, стимулирующей активность студентов в овладении методами и средствами творческой деятельности, необходимыми для раскрытия индивидуальности, духовности, творческого начала, и способствующими профессиональному становлению и самоосуществлению, на настоящий момент приобретает особую актуальность.

На основании вышеизложенного автором была предпринята попытка разработать и апробировать образовательную среду,

способствующую развитию творческих способностей студентов на уроках математики в СПОУ.

Анализ методической литературы показал, что большой вклад в решение проблем творческого развития и саморазвития личности внесли В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, А. А. Кирсанов, Л. Н. Куликова; творческого мышления — Д. В. Вилькеев, З. И. Калмыкова [4], О. И. Кедровский; творческих способностей — С. Ю. Залуцкая [3], В. А. Крутецкий, В. А. Моляко [5], Ф. Л. Ратнер [7]. В работах В. И. Андреева [1], Д. Б. Богоявленской [2], И. П. Калошина, И. Я. Лернер, Л. С. Подымовой, Я. А. Пономарева [6], П. В. Симонова, М. И. Ситниковой, Е. В. Тонкова, Н. Ш. Чинкиной понятие творчества актуализируется в качестве способа эффективного саморазвития и профессионально-личностной самореализации.

Вопросам формирования творческой личности уделяется внимание и за рубежом. Данная проблема рассматривается в работах Breitbarth F., Busse T. V., Geldner R., Kemnitz U., Klix F Kossakowski A., Mansfield R. S., Osburg J. О методах развития творческих способностей написали Barron F., Guilford D., Klapared E., McKinnon K., Masslow A., Mönks F., Taulor K., Renzulli E., Roggers K. P., Terman L. Однако, анализ научных разработок говорит, что целостной теоретической концепции формирования активной творческой личности в зарубежной педагогике не существует. При многообразии подходов вопрос характеризуется недостаточной степенью разработанности.

Методике развития творческих способностей студентов на уроках математики в средних профессиональных образовательных учреждениях в методической литературе уделено очень мало внимания.

Анализ литературы показал, что процесс развития творческих способностей и формирования творческой учебной деятельности студента будет эффективен при реализации следующей совокупности педагогических условий:

- обеспечение субъект-субъектные (студент-студент, студент-преподаватель) отношения в учебном заведении;
- создание установки на творчески-активную деятельность студента в процессе освоения знаний;
- увеличение доли проблемно-поисковых, рефлексивных и творческих форм работы.

На основании этого был подготовлен план мероприятий по формированию образовательной среды, способствующей развитию творческих способностей студентов на уроках математики. В него вошли следующие пункты:

1. Анализ готовности учащихся к творческой деятельности.
2. Выявление проблем и путей их решения.

3. Разработка мероприятий по поэтапному развитию личностных качеств, способствующих готовности к творческой деятельности.

4. Подготовка методических пособий, наглядного и раздаточного материала.

5. Проведение мероприятий, формирующих готовность к творческой деятельности на уроках математики.

6. Мониторинг творческой деятельности студентов.

7. Анализ эффективности мероприятий по развитию творчества у студентов.

Для определения готовности учащихся к творческой деятельности использовались следующие диагностические методы: анкетирование, беседа, тестирование, обобщение независимых характеристик. Анализ показал, что 10 % студентов-первокурсников БСХТ на начало обучения показывают высокую готовность к творческой деятельности, 70 % — среднюю и 20 % не проявляют интереса к творческой деятельности в какой-либо форме. Основными причинами низкого уровня творческой активности являются: социальная среда, в которой формировалась личность подростка, низкая самооценка, неверие в свои силы, низкий уровень знаний.

Разработанный план мероприятий по поэтапному развитию личностных качеств, способствующих готовности к творческой деятельности, предусматривает три этапа.

Первый этап (первый семестр обучения) носит подготовительный характер. Основной целью этапа является подготовка студентов к активной творческой деятельности на уроках математики. Для достижения этой цели были сформулированы следующие задачи:

- Пробудить интерес к получению новых знаний, в частности — интерес к математике

- Обеспечить положительный эмоциональный фон, уверенность ученика в своих силах, в способности преодолевать трудности.

- Актуализировать и активизировать школьные знания студентов по дисциплине, устранить пробелы в этих знаниях.

- Формировать познавательные мотивы деятельности

- Формировать у студентов вариативное мышление

- Провоцировать активные действия студента по получению знаний, самостоятельность при организации своей деятельности

- Выявить и активизировать исходный творческий потенциал

В процессе достижения поставленных задач использовались следующие приемы и методы:

- В общении со студентом преподаватель занимает позицию тьютора, ориентированного на личность студента.

- Активно применяются мультимедийные и электронные учебные материалы и пособия.

- Вводится профессионально-творческая направленность обучения
- Широко используются логические и практические задачи
- Вводится рейтинговая оценка достижений каждого студента
- Используется принцип минимакса
- Вводятся элементы творческой работы

Особое внимание уделялось мотивации деятельности студентов и формированию положительного эмоционального фона на занятиях.

Для оценки результативности деятельности преподавателя применялись наблюдательные методы: прямое, косвенное и длительное педагогическое наблюдение; диагностические: анкетирование, беседа, тестирование, самооценка. Анализ показал, что избранная технология работы со студентами дает хорошие результаты: возрос интерес к предмету и обучению вообще, активность студентов на занятиях и при подготовке домашних заданий. 15 % студентов проявили инициативу в самостоятельном получении новых знаний, 20 % обратились за индивидуальной консультацией с целью устранить имеющиеся пробелы в знаниях. Самооценка у 70 % студентов возросла, у 30% сохранилась на прежнем уровне. На занятиях царит доброжелательная, рабочая атмосфера. Студенты активно высказывают своё мнение, с удовольствием помогают друг другу понять материал. Был сделан вывод, что цель предварительного этапа достигнута.

На втором этапе (второй семестр обучения) была поставлена цель развить исходный творческий потенциал каждого студента. Для достижения цели сформулированы следующие задачи:

- Поддерживать интерес к математике и процессу обучения
- Формировать познавательные мотивы деятельности
- Формировать способность усматривать в науке, профессиональных и жизненных ситуациях вопросы (проблемы).
- Формировать умение ставить цели, организовывать свою деятельность для их достижения, оценивать результаты своих действий
- Поддерживать активные действия студента по получению знаний, самостоятельность при организации своей деятельности
- Побуждать к генерированию оригинальных идей, нестандартных решений

Использовались следующие приемы и методы работы:

- В общении со студентом преподаватель занимает позицию тьютора, ориентированного на личность студента.
- Применяются мультимедийные и электронные учебные материалы и пособия.
- Используется рейтинговая оценка достижений каждого студента.
- Используется принцип минимакса.

- Вводятся элементы проблемного обучения.
- Максимально используется и стимулируется индивидуальная творческая деятельность студента, интегрированная с его самообразованием.
- Студенты привлекаются к созданию учебных материалов.
- Вводятся элементы взаимного обучения (догадался сам — объясни другому).
- Вводятся элементы совместной творческой работы

Можно отметить, что мероприятия по развитию творческих способностей повысили интерес студентов к обучению. Студенты активно ведут себя на занятии, с удовольствием выполняют домашние задания, устраивают дискуссии по поднятым на занятии вопросам в межурочное время. Повысился интерес студентов к кружковой работе, самостоятельность. Студенты сами предлагают темы и задачи для рассмотрения и изучения. Так, на основании пожеланий студентов, в марте 2012 года был проведен факультатив «Комплексные числа» объемом 8 часов.

Отмечается повышение успеваемости и качества знаний студентов. Одним из критериев можно отметить желание сдавать ЕГЭ по математике по окончании техникума. В 2011 году такое желание изъявили 3 % студентов (контрольная группа), в 2012 году — 15 % (экспериментальная группа).

Группы, в которых ведется апробация технологии развития творческих способностей, проявляют большую активность в общетехникумовских мероприятиях: конкурсах, конференциях, концертах. Отмечается, что при подготовке и оформлении своих проектов они ищут новые, нетрадиционные решения. На основании вышеизложенного можно утверждать, что предложенная методика достаточно эффективна для развития творческих способностей студентов СПОУ на уроках математики.

Третий этап запланирован на третий семестр обучения. Основной целью этапа является: сформировать потребность в дальнейшем творческом саморазвитии, объективную самооценку. Задачи этапа:

- Помочь осознанию персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний
- Формировать способность выявлять из проблемной ситуации задачу, корректно ее формулировать
- Формировать способность предусматривать и планировать последовательные шаги поиска решения проблемы.
- Формировать умение мобилизовать имеющиеся знания и способы деятельности для решения проблемы.
- Видеть противоречия, формулировать их и целенаправленно разрешать

- Выдвигать гипотезы
 - Вести целенаправленный многовариантный поиск решения творческой задачи
 - Вести целенаправленный поиск необходимой информации по проблеме
 - Формировать умение делать выводы.
 - Осуществлять объективную оценку творческих решений
- Планируется использовать следующие приемы и методы:
- Метод новых вариантов - необходимость выполнить задание по-другому, найти новый вариант решения
 - Метод мозгового штурма
 - Элементы технологии учебного проектирования
 - Работа в малых группах

Предполагается, что познавательная деятельность студентов на этом этапе будет носить преимущественно активный, преобразовательный характер. Роль преподавателя постепенно сведется к руководству поиском нужной информации, стимуляции студентов к выявлению необходимых фактов, гипотез и теорий, которые позволят им лучше понять тему. В процессе взаимодействия студенты будут обучать друг друга, развивая навыки кооперации и сотрудничества.

Таким образом, проведение мероприятий по развитию творческих способностей студентов в процессе обучения математике по предложенной технологии способствуют профессиональному становлению будущего специалиста, самоосуществлению, раскрытию индивидуальности и творческого начала личности.

Список литературы:

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учебное пособие для вузов — Казань: Издательство Казанского университета, 1996. — 567 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Академия, М., 2002.
3. Залуцкая С. Ю. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения: Дисю канд. Пед. Наук — Якутск, 1995. — 160 с.
4. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения. — М.: «Знание», 1979.
5. Моляко В. А. Психология творческой деятельности — К.: «Знание», 1978. — 46 с.
6. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогики. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
7. Ратнер Ф. Л. Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: Автореферат дис.. д-ра пед. Наук. Казань, 1997. -34 с.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ ЭКОЛОГИИ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Павлова Анастасия Сергеевна

канд. хим. наук, доцент ТИЭИ, г. Тула

E-mail: yolanas@yandex.ru

Одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе является внедрение интерактивных форм обучения, необходимость использования которых в учебном процессе отражена в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Интерактивное обучение является специальной формой организации познавательной деятельности, предполагающей активное участие в учебном процессе всех студентов без исключения, их взаимодействие не только с преподавателем, но и между собой. Таким образом, в ходе совместной деятельности создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, равенством участников, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Преподаватель ведет обучающихся к самостоятельному поиску, создавая условия для их инициативы. Цель использования интерактивных методов состоит в реализации когнитивного и творческого потенциала студентов, создании комфортных условий обучения, при которых они чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность [3, с. 41].

Внедрение интерактивных форм обучения в образовательный процесс позволяет решать множество дидактических и воспитательных задач:

- эффективное усвоение учебного материала;
- установление взаимодействия между студентами; обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;
- самостоятельный поиск обучающимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи;
- пробуждение у студентов интереса к предмету;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход студентов на уровень осознанной компетентности [2, с. 161].

Использование интерактивных методов в процессе преподавания дисциплины «Экология», помимо вышеперечисленных задач, позволяет решать задачу формирования экологической культуры у студентов. Являясь неотъемлемой составляющей общечеловеческой культуры, экокультура представляет собой систему диалектически взаимодействующих элементов: экологических отношений, экологического сознания и экологической деятельности. Поэтому ее становление требует комплексного подхода и включает в себя создание условий для развития мотивационной, эмоционально-чувственной, познавательной сфер. Все эти области человеческой индивидуальности должны раскрываться через механизмы саморазвития и самоактуализации, которые осуществляются при переходе к активизирующим, развивающим способам организации учебного процесса [1].

В данной статье описан опыт внедрения интерактивных методов в процесс обучения экологии студентов экономического направления подготовки (081100 — «Государственное и муниципальное управление») в Тульском институте экономики и информатики. Согласно учебному плану, трудоемкость изучаемой в первом семестре дисциплины «Экология» (в данном случае непрофильной), составляет 1 зачетную единицу (ЗЕ). Объем занятий, проводимых в интерактивной форме, должен занимать не менее 30% от общего числа часов, предназначенных для аудиторной работы (согласно ФГОС ВПО), что составляет 11 часов и более.

Как отмечалось выше, обязательным условием реализации интерактивных форм обучения является активное взаимодействие студентов, предполагающее определенный объем знаний в соответствующей области. Поскольку согласно предыдущим стандартам среднего полного образования (по которым и учились сегодняшние первокурсники), предмет «Экология» не являлся обязательным, подавляющее большинство студентов не изучали его в школе и не обладают достаточным объемом знаний в данной предметной области. В связи с этим, занятия в интерактивной форме, носящие в основном обобщающий характер, целесообразно планировать на вторую половину курса.

Исключение может составлять лекция по теме «Круговороты веществ» в разделе «Биосфера» (2 часа). Это первый раздел курса, в ходе изучения которого студенты знакомятся с основными понятиями экологии. В связи с этим, с целью интенсификации принципа наглядности занятие по усвоению материала о круговоротах основных биогенных элементов проводится в виде медиапрезентации с элементами анимации. Практика показала, что усвоение информации, достаточно сложной для восприятия в ходе традиционной лекции,

осуществляется гораздо эффективнее в случае ее визуализации посредством мультимедийных технологий.

В разделе «Глобальные экологические проблемы» запланировано практическое занятие в форме деловой игры «Экологический суд» (4 часа). Основные задачи игры: повышение интереса к экологическим проблемам, определение своего вклада в дело сохранения природы, формирование гражданской позиции; развитие системного мышления, необходимого для понимания глобальных взаимосвязей между различными аспектами человеческой деятельности и изменениями, происходящими на земле; развитие навыков дискуссии и умения отстаивать свою точку зрения. Докладчики выбираются заранее на основании собственного желания. Игра проводится преподавателем, который предварительно знакомит студентов с ее сценарием, раздает домашние задания — роли каждому участнику игры. Преподаватель почти не вмешивается в ход игры, помогает соблюдать основной сценарий и поддерживает дисциплину [1].

По результатам внедрения метода деловой игры в образовательный процесс на данном этапе было установлено: усвоение учебного материала отличается глубиной, стимулирует творческий потенциал студентов, а также активизирует процессы эмпатии, что служит одним из оснований для формирования экологической культуры.

Семинар по теме «Антропогенное воздействие на окружающую среду» проводится в форме анализа конкретных ситуаций (3 часа). Под конкретной ситуацией понимается любое событие, которое содержит в себе противоречие или вступает в противоречие с окружающей средой. На этапе подготовки к занятию, используя средства массовой информации, а также интернет-источники, предоставляющие доступ к документам, регламентирующим деятельность местной администрации по реализации экологической политики, необходимо подобрать конкретные примеры антропогенного воздействия на биосферу. При этом задача отбора материала соответствующей тематики может быть возложена как на преподавателя, так и на студентов.

Данная форма проведения занятия позволяет не только решать задачи когнитивного, креативного и коммуникативного развития студентов, но и предоставляет возможность успешно реализовать региональный компонент в содержании образования.

В разделе «Рациональное природопользование и охрана окружающей среды» по теме «Экозащитная техника и технологии» предусмотрено практическое занятие с применением метода «мозгового штурма» (2 часа). Данный метод находит широкое применение в управленческой деятельности, поэтому его использование в процессе подготовки студентов, обучающихся по экономическому направлению

подготовки, является актуальным, значимым и востребованным. «Мозговой штурм», или «мозговая атака» (от англ. «brainstorm») заключается в поиске ответа на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий. В такой обстановке рождаются самые невероятные, поистине сумасшедшие идеи, многие из которых в дальнейшем, после тщательного анализа могут быть отсеяны, но неожиданно возникает то, что необходимо для решения данной проблемы.

Цель занятия — создание проекта экологически чистого жилища. На организационном этапе необходимо распределить роли. Один из студентов с наиболее ярко выраженными художественными наклонностями и способностями будет визуализировать проект по ходу обсуждения. Остальные распределяются по трем группам: генераторы идей, которые высказывают различные предложения, направленные на разрешение проблемы; критики, которые пытаются найти отрицательное в предложенных идеях; аналитики, которые привязывают выработанные предложения к конкретным реальным условиям с учетом критических замечаний [2, с. 163].

Данная форма организации занятия обеспечивает психологическую свободу, позволяет студентам вести себя раскованно, не бояться ставить себя в неловкое положение неудачной репликой, показаться неумным, смешным. Кроме того, обучающиеся имеют возможность применить ранее полученные знания для решения конкретной задачи, что позволяет реализовать прикладной аспект в обучении.

Таким образом, было установлено, что внедрение интерактивных методов в процесс обучения по курсу «Экология» студентов экономического направления подготовки способствует повышению эффективности усвоения учебного материала и мотивации к изучению непрофильной дисциплины, а также стимулирует развитие коммуникативных навыков и формирование экологической культуры.

Список литературы:

1. Деловая игра — как метод преподавания курса «Экология» / Н. М. Привалова [и др.] // Успехи современного естествознания. 2010. № 9. С. 167.
2. Курьшева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160-164.
3. Рыбакова Т. Психологический потенциал интерактивных методов // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 41—44.

1.9. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ОЛИМПИАД И ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСОВ ШКОЛЬНИКОВ

Лавринович Наталья Анатольевна

*Центр городских предметных олимпиад Санкт-Петербургского
городского дворца творчества юных, г. Санкт-Петербург
E-mail: sobolevaolimp@rambler.ru*

Хмырова Марина Александровна

*Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов,
г. Санкт-Петербург*

Объявление 2012 года Годом российской истории несомненно позволит привлечь внимание широкой общественности к сохранению нашего исторического наследия, межкультурной коммуникации, изучению русского языка — одного из языков международного общения и официальных языков ООН, в целом гуманитарного образования. В настоящее время это особенно актуально в связи с процессами глобализации, расширения различных контактов в современном мире, интенсивной миграции, поиска «оптимальной модели образования и прежде всего гуманитарного», от которого ждут «ответов на актуальные вопросы современной цивилизации, которая характеризуется динамическими изменениями в науке, экономике, политике, культуре, отношениях между обществом и личностью» [3, с. 164]

Современная цивилизация представляет собой динамичную, открытую систему развивающуюся под влиянием как глобализации и гомогенизации мира, универсализации культурных образов, так и фрагментации мира, сепаратистских движений, этнических и конфессиональных конфликтов.. Без «согласия на мирное разногласие» (А. Б. Бушев) культур и религий, принятия чужих культур, понимания взаимосвязи и взаимозависимости народов вряд ли возможно говорить и об последовательно-преемственном освоении учащимися мировой и отечественной культуры; овладении ими ключевыми социокультурными компетенциями, которые сейчас рассматриваются как наиболее

значимый результат образования, их готовности к жизни в постиндустриальном информационном обществе.

Необходимость диалога культур, их взаимного обогащения, преодоления этноцентризма, готовности к жизни в поликультурной среде, взаимного изменения позиций носителей различных культурных традиций каждый человек должен осознать со школьной скамьи через групповые дискуссии, ролевые игры, творческие проекты. Недаром М. М. Бахтин говорил о диалогичности современной культуры, о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами, а В. С. Библер об обучении как о диалоге культур [1; 2].

Реализация культуроцентристской концепции гуманитарного образования, которая предполагает «расширение гуманитарного ядра образования путем органичного включения в образовательный процесс духовно-нравственного потенциала российской культуры» и определяет роль педагога как посредника между мировым духовным опытом и личностью школьника [3]. Это позволяет обучающимся не только освоить основы российской и мировой культуры, но и, занимаясь творческой деятельностью в пространстве культуры, осуществить осознанный выбор своей нравственно-эстетической позиции.

Так каждый новый учебный год в Международной гимназии «Ольгино» Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП) начинается с проведения уроков посвященных жизни и творчеству Почётного гражданина Санкт-Петербурга Д. С. Лихачёва, который является образцом подлинной гражданственности и патриотизма; приобщения гимназистов к непреходящим гуманистическим ценностям. Одной из таких технологий, которая дает возможность формировать социально ответственную и «конструктивно вооружённую» личность по нашему мнению, является технология творческих мастерских, разработанная педагогами «Французской группы нового образования» (ЖФЕН) [4]. Диалог в культуре на уроках русской литературы для каждого школьника должен начинаться с «погружения» в текст (сотворчество с автором, составление писем, дневников от лица героев произведения и т. д.), рассмотрения художественного произведения в большом историческом промежутке времени (авторы, читатели, зрители, критики различных эпох). Особенно ярко это проявляется при проведении мастер-классов по технологии французских мастерских Н. А. Лавринович, трижды удостоенной премии Правительства Санкт-Петербурга педагогам-наставникам, подготовившим победителей и призеров Всероссийских и Международных олимпиад школьников. Их проведение с 2006года в

Международной летней школе по изучению русского языка «Московия» традиционно заслуживает самой высокой оценки учителей — словесников из 32 стран мира. В «Московии» с 2002 года под эгидой Правительства г. Москвы проводятся не только занятия с распределенными по интернациональным отрядам победителями национальных олимпиад по русскому языку и литературных творческих конкурсов о Москве и России, но и осуществляется повышение квалификации руководителей делегаций-преподавателей русского языка в соответствии со специальными методиками, разработанными Московским институтом открытого образования. В 2011 году в ходе обмена мнениями руководители делегаций школьников из Азербайджана, Грузии, Франции, Эстонии и Санкт-Петербурга высказали пожелание проведения для детей — иностранцев наряду с Международной Олимпиадой по русскому языку «О России по-русски» Международной олимпиады по русской литературе «Петербургский стиль». В результате обсуждения этого предложения на заседании методического объединения учителей гуманитарного цикла Международной гимназии «Ольгино» СПбГУП, — базовой площадки Российской академии образования было принято решение о его проведении по следующим номинациям: «Литературный Петербург», конкурс чтецов «Петербург в моем сердце», вокальный конкурс «Город над вольной Невой», конкурс рисунков с презентацией работы ««Академия художеств», фотоконкурс с презентацией работы «Петербург глазами его гостей».

Следует отметить, что результатом творческого взаимодействия гимназистов выступающих в роли начинающих исследователей и их учителей-наставников являются их успешные выступления на конкурсах творческих работ старшеклассников. Таких например как, «Идеи Д. С. Лихачева и современность», проводимом в рамках Международных Лихачевских научных чтений, региональном этапе Всероссийских олимпиад школьников по искусству (мировой художественной культуре) и литературе, Санкт-Петербургском межрегиональном конкурсе научно-исследовательских работ по словесности и мировой художественной культуре и других. Их проведение способствует повышению интереса гимназистов к жизни, общественной деятельности и творчеству Д. С. Лихачева, мировой и отечественной культуре и литературе, формированию гуманистических ценностей. Так выпускница международной гимназии 2011 г. Чиркова Алина обращаясь к теме «В стремлении остаться человеком», пишет что «культура — это основа человека», а «литература — это зеркало нашей культуры».

Нам представляется интересным участие в международном молодежном конкурсе творческих работ «Диалоги на русском языке: разные культуры — единый мир», который проводит Международное педагогическое общество в поддержку русского языка. Нам импонирует, что его проведение нацелено в 2012 году на знакомство с традициями межкультурного взаимодействия народов, приобщение школьников к национальному культурному наследию. Этому соответствуют такие темы конкурсных проектов как «Чтобы не потерять мир...» (опыт моей страны/города/учебного учреждения в укреплении доверия и взаимопонимания между представителями разных вероисповеданий и культур) и «Молодой человек в мире разных культур». Большую роль в осуществлении диалога культур играет олимпиада школьников Союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность», которая с 2004 года традиционно проводится по учебным предметам «Русский язык» и «Русская литература» с целью укрепления дружеских связей молодежи Беларуси и России, повышения интереса учащихся к изучению исторического и литературного наследия наших стран, культурных традиций двух братских народов. В процессе проведения этой олимпиады школьники пишут сочинение-отзыв, комплексную работу по русскому языку и литературе, участвуют в конкурсах риторического мастерства, выразительного литературного чтения и знатоков.

Межкультурному взаимодействию, созданию содержательной воспитательной среды, способствующей успешному самоопределению личности в пространстве полиэтнической культуры, способствует и Международная олимпиада «Русский язык в диалоге культур» (9-11 классы), проводимая нами совместно с СПбГУ и РГПУ им.А.И.Герцена с 2006 г, в которой принимают участие страны Балтии, СНГ (Беларусь, Украина, Казахстан), ближнего и дальнего Зарубежья (Италия, Македония, Финляндия, Болгария, Франция), Межрегиональный конкурс научно-исследовательских работ по словесности и мировой художественной культуре (5—11 классы) проводимый совместно с РГПУ им. А.И.Герцена, Институтом русской литературы, Северо-Западным институтом печати с 2005 г. и другие.

Дальнейшее развитие межкультурной коммуникации в образовательном пространстве, решение многоаспектной задачи «подготовки школьников к условиям жизни в высококонкурентной среде» [5] мы связываем, в том числе с развитием интерактивных форм сотрудничества в образовательной сфере, проведением международных конференций по культурологической тематике, участием в акциях международных молодежных образовательных центров и организаций,

работе международных молодежных лагерей, организацией обмена опытом с учителями гуманитарного цикла школ с изучением русского языка стран ближнего и дальнего зарубежья, организацией семинаров, стажировок для преподавателей гуманитарных дисциплин школ с русским языком обучения стран СНГ и дальнего зарубежья и т. д.

По нашему мнению интеграция «образования в культуру» и «культуры в образование» результатом которой и будет становление «человека культуры» (Е. В. Бондаревская) невозможна без межнационального и международного сотрудничества, межкультурного диалога, профилактики экстремизма и межнациональной розни, формирования аналитической (понимание верований, ценностей, практик, парадоксов другой культуры), эмоциональной (межкультурная эмпатия и уважение к чужим культурам, ценностям, традициям, опытам), креативной (синтез культур, транснациональный синтез, способность использовать различные культурные источники для вдохновения), поведенческой (способность к избеганию коммуникативного непонимания при различных коммуникативных стилях, способность поддержания межперсональных отношений, ответы на транснациональные вызовы, давление глобализации) [6].

Список литературы:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.
2. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990.
3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. — М.: Наука, 2002.
4. Педагогические мастерские Франция—Россия. / Под ред. Э. С. Соколовой. — М.: Новая школа, 1997 г.
5. Стенографический отчёт о заседании президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию 22.04.2010г.//www.kremlin.ru/transcripts/7530.
6. Вугам М. Instrumental and educational dimensions of intercultural communication // Стилистика и теория языковой коммуникации. Тезисы докладов конференции, посвященной 100-летию со дня рождения профессора МГЛУ И. Р. Гальперина. Москва, 2005.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО КРАЯ

Овчарова Анжелика Юрьевна

*аспирант кафедры физической географии и геоэкологии ВГСПУ,
г. Волгоград*

E-mail: missis.pavlova82@yandex.ru

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе выявили потребность в людях творческих, активных, нестандартно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи и на основе критического анализа ситуации формулировать новые перспективные задачи.

Одной из эффективных форм работы по изучению природы родного края является исследовательская деятельность. Такой вид деятельности развивает у подрастающего поколения наблюдательность, активность, добросовестность, порождает интерес к изучению конкретных краеведческих вопросов, ребята приобретают навыки научного и логического мышления. Также необходимо отметить, что изучение многих природных явлений и процессов происходит непосредственно на природе, а это немаловажно для поддержания интереса к учебному процессу.

Исследовательская деятельность является одним из методов проблемного обучения и предполагает наличие у учащихся высокого уровня подготовки, интеллектуального и творческого. Она сочетает в себе умение использовать теоретические и практические знания, наблюдать, фиксировать увиденные процессы и явления, планировать исследование, осуществлять эксперимент, моделировать, делать выводы и т. д.

Организация исследовательской деятельности подрастающего поколения способствуют решению следующих задач [1, с. 52]:

- Развитию интереса, расширению и актуализации знаний;
- Развитию интеллектуальной инициативы учащихся в процессе освоения основных и дополнительных образовательных программ;
- Созданию предпосылок для развития научного образа мышления;
- Освоению творческого подхода к любому виду деятельности;
- Формированию установки на престижность занятий научной деятельностью, фундаментальными науками;
- Становлению сферы содержательного предметного общения внутри детского коллектива, между учащимися, педагогами, учеными и специалистами;
- Обучению информационным технологиям и работе со средствами коммуникации;

- Формированию развивающей образовательной среды для ребенка;
- Профессиональное самоопределение детей;
- Получению предпрофильной подготовки;
- Содержательной организации свободного времени детей.

Из всего многообразия видов исследовательской деятельности ребят выделяются три основных:

- Теоретические исследования;
- Прикладные, опытно-проблемные исследования;
- Комплексные исследования по единой программе школьного мониторинга.

Исследовательская деятельность имеет ряд особенностей:

- Она имеет проблемный характер и поисковую направленность;
- Она имеет высокую степень достоверности и объективности;
- Она представляет собой сочетание теоретических знаний в области различных дисциплин, краеведческой культуры и практических действий.

Исследовательская деятельность осуществляется в несколько этапов:

1. Подготовительный этап — изучение литературы, сбор предварительных данных об объекте исследования, подбор методик;

2. Экспериментальный этап — проводят системные наблюдения и эксперименты, собирают полевые данные, закладывают экспериментальные площадки и делают их описание;

3. Камеральный этап — обрабатывают полевые данные (математическая и аналитическая обработка данных), составляют таблицы, диаграммы, графики;

4. Аналитический этап — проводится работа по выявлению причинно-следственных связей, закономерностей, краеведческих, экологических, географических проблем, составляются рекомендации и предложения;

5. Отчетный этап — составляется отчет по проведенному исследованию;

6. Информационный этап — ознакомление общественности с полученными результатами, предложениями и рекомендациями, участие в конференциях, семинарах различного уровня;

7. Практический этап — личное участие ребят в практической деятельности по охране природы родного края.

Объектами исследовательской деятельности учащихся могут быть природно-территориальные комплексы, ландшафты, экосистемы и процессы, в которых они участвуют, геоэкологические и

экологические проблемы, возникающие в результате антропогенной деятельности и т. д.

Внеаудиторские практикумы по изучению природы родного края могут проходить в условиях, как природы, так и пришкольного участка. И в том, и в другом случае оно проводится по двум направлениям. Первое — знакомство с объектом исследования. Второе — изучение, исследование объекта исследования [2, с. 187].

Для изучения и исследования родного края неизменной формой образовательно-воспитательного процесса остается экспедиция, которая может быть краткосрочной и долгосрочной, узкоспециализированной (в которой изучается конкретный объект или явление) и комплексной (в которой изучаются ландшафты или природно-территориальные комплексы; объекты и явления на определенной территории в совокупности, как единый функциональный организм).

По типу деятельности обучающихся экспедиции можно разделить на следующие группы: [3, с. 41]

1. Ландшафтно-ознакомительная экспедиция, основной задачей которой является знакомство обучающихся с наиболее характерными представителями флоры и фауны региона, типичными, преобладающими сообществами, а также особенностями геологической и культурной истории данного региона. К такому типу экспедиции относятся рекогносцировочные поездки, экскурсионно-обзорные поездки, зональные практики, локальные экологические тропы;

2. Учебная практика, основными задачами которой являются: овладение основными навыками и умениями (методами) работы с биологическим материалом в условиях экспедиции, а также знакомство с основными особенностями экологии различных организмов, популяций, видов, сообществ;

3. Научно-исследовательская экспедиция, основной задачей которой является проведение исследовательских работ, имеющих научное, инновационное значение. Научно-исследовательская практика, как правило, является частью научной экспедиции специалистов, в которой участвуют как сотрудники научных учреждений, так и обучающиеся;

4. Комплексная экспедиция, сочетающая элементы всех предшествующих типов поездок.

Итогом любой экспедиции является то, что она повышает воспитательный и общий уровень культурного развития детей.

Организацию исследовательской работы детей выстраивается поэтапно. Целесообразно выделять следующие этапы такой деятельности:

1. подготовительный этап (до 7 лет);
2. развивающий этап (с 7 до 13 лет);
3. собственно исследовательский этап (с 14 до 18 лет).

Первый, **подготовительный этап** предполагает формирование у ребят навыков научной организации труда, быстрого чтения, обучение их работе с учебниками, словарями и другим научным материалом. На этом этапе дети вовлекаются в активные формы учебной деятельности, а также формируется познавательный интерес, и выявляются наиболее способные к творчеству ребята.

Второй, **развивающий этап** подразумевает совершенствование у учащихся навыков научной организации труда, активное расширение их кругозора. Дети этого возраста приобщаются к осмыслению научно-исследовательской деятельности.

Третий, **собственно исследовательский этап** является этапом осуществления непосредственной научно-исследовательской деятельности, в ходе которого ведется разработка проектов и тем исследовательских работ. Именно в этом возрасте происходит психологический перелом в формировании личности ребенка как взрослого, свободно мыслящего человека, способного формировать свое мнение по тем или иным вопросам и проблемам.

В исследовательском обучении весь процесс образования и воспитания строится как поиск новых познавательных ориентиров, дети обучаются самостоятельно, постигая ведущие понятия и идеи, а не получают их в готовом виде. Обучающиеся сталкиваются с новыми понятиями, явлениями, процессами и представлениями на практике, непосредственно на природе, прежде чем они излагаются на занятии. Им предоставляется право самостоятельно планировать свое исследование, подбирать методики, предполагать возможные результаты и делать выводы. Педагог должен чувствовать уровень подготовки ребенка и его готовность включиться в исследовательское обучение.

Список литературы:

1. Земскова Г. М., Семенова И. В. Управление исследовательской деятельностью учащихся через работу школьного научного общества // Методист. — № 9, 2011. — С. 51—57.
2. География и экология Волгоградской области: учеб. пособие для ср.шк. — 2-е изд., перераб. и доп. / авт. кол.; под общ. ред. проф. В. А. Брылева. — Волгоград: Перемена, 2005. — С. 191—195.
3. Моргун Д. В. Учебно-исследовательская экологическая экспедиция как средство повышения эффективности образовательного процесса // Методист. — № 4, 2008. — С. 41—43.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИОБЩЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТВОРЧЕСТВУ

Хамурова Галина Нарановна

магистрант КалмГУ, г. Элиста

E-mail: galina.hamurova@mail.ru

Панькин Аркадий Борисович

д-р. пед. наук, профессор КалмГУ, г. Элиста

E-mail: pmio@mail.ru

Прагматизация всех сторон жизни ведет к вытеснению эстетической среды и духовному оскудению жизни общества и человека. Это обстоятельство определило изменение целевых приоритетов образования и переход от технократической образовательной парадигмы к гуманитарной. Вместе с тем, современное образование все еще остается ориентированным на формирование и развитие прагматических компонентов интеллекта личности. Культурный потенциал ребенка остается при этом мало востребованным, происходит, как говорил А. Н. Леонтьев, «обнищание души при обогащении ее информацией». В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных путей и средств развития духовной сферы личности ребенка. В этом плане приобретает важность воспитание эстетической культуры, являющейся показателем высокой развитости личности и позволяющей ей не только полноценно общаться с прекрасным, но и активно участвовать в его созидании. В свете гуманизации образовательного процесса данная проблема становится актуальной для всех звеньев системы образования, в т. ч. для учреждений дополнительного образования детей, которые, благодаря вариативности и пластичности, способны наилучшим образом осуществлять воспитание эстетической культуры школьников.

Опыт человечества показывает, что огромный потенциал для успешного воспитания эстетической культуры растущего человека содержится в национальных этнокультурных традициях. Важное значение общечеловеческих ценностей в воспитании детей подчеркивает академик Г. Н. Волков, основоположник этнопедагогики как отрасли педагогической науки. Он считает, что основная слагаемая народной педагогики — вечные духовные ценности, причем вечность здесь выступает синонимом длительного функционирования, а не «неизменчивости». Через эти духовные ценности необходимо знакомиться с прошлыми эпохами, поколениями, их наследием;

постигать культуру других народов, обогащаться нравственно и эстетически. В работах А. Б. Панькина подчеркивается мысль о том, что необходимо ориентировать личность ребенка на общечеловеческие ценности через приобщение к этнической культуре.

Этнокультурное эстетическое воспитание младших школьников, на наш взгляд, — это процесс совместной деятельности учителей и учащихся, направленный на формирование индивидуальной эстетической культуры ребенка, с учетом этнокультурных традиций его этноса, через «погружение» в родную этнокультуру. Этнокультурное художественно-эстетическое воспитание в широком смысле — это формирование духовных потребностей человека, его этнического самосознания и нравственных представлений, толерантного сознания и поведения, развитие эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений, межнациональных отношений в условиях мультикультурной среды. В таком понимании, это — воспитание человека, и, прежде всего, ребенка, как представителя своего этноса и гражданина многонационального российского государства. С помощью искусства необходимо развивать в детях все лучшее, что заложено от природы. Только развивая эмоции, интересы, вкусы ребенка, можно приобщить его к эстетической культуре и воспитать в нем этнокультурную личность.

Важнейшей стороной дополнительного художественно-эстетического образования является формирование творческого подхода к эстетической деятельности младших школьников. Ее необходимость связана с тем, что принцип творчества становится в настоящее время ведущим в обучении школьников. Творческое начало, по мнению отечественных и зарубежных педагогов и психологов, должно стать жизненным принципом современных школьников и особенно успешно может быть сформировано в художественно-эстетической деятельности.

Дополнительное образование художественно-эстетической направленности является одним из самых массовых и популярных среди детей и родителей. В условиях идеологического вакуума именно через искусство, художественное творчество происходит передача духовного опыта человечества, способствующего восстановлению связей между поколениями. Его роль значительно возросла за счет создания благоприятных условий для приобщения детей к искусству в образовательных учреждениях. Большими возможностями для эстетического образования детей с учетом их способностей и интересов располагают учреждения дополнительного образования детей художественно-эстетической направленности, в том числе, центры народных промыслов, творческие мастерские, студии и другие

объединения, способствующие воспитанию эстетической культуры младших школьников. Эта работа органично сочетается с восстановлением связей между поколениями, активизацией позиции семьи в образовании детей. Детские творческие работы включаются в экспозиции профессиональных выставок и музеев, организовываются выставки детского декоративно-прикладного творчества, система проведения массовых мероприятий позволяет постоянно совершенствовать уровень развития различных видов творчества.

В учреждениях дополнительного образования детей есть множество детских объединений, где младшие школьники могут получить дополнительное художественно-эстетическое образование. Это и музыкальное искусство, и хореография, и декоративно-прикладное, художественно-изобразительное творчество, а также театральная, литературно-творческая деятельность и другое. В этих объединениях занимаются дети, имеющие определенные художественно-творческие способности, склонность к занятиям искусством. Но все-таки главной задачей массового художественно-эстетического воспитания школьников, особенно младших, является именно воспитание нравственных качеств и эстетических чувств, развитие духовного мира детей, формирование эстетически развитой этнокультурной личности.

В программе прежней системы образования многое было упущено, особенно потенциал народной педагогики, забыты обычаи, традиции, национальные праздники. Теперь это постепенно воскрешается. В системе образования Республики Калмыкия стало больше внимания уделяться калмыцкому фольклору и его роли в воспитании подрастающего поколения. Калмыцкое национальное искусство призвано дать школьникам круг знаний и представлений в области материальной и духовной культуры калмыцкого народа. Сегодня в художественно-эстетическом воспитании школьников в учреждениях дополнительного образования детей широко используются народные песни, калмыцкие музыкальные инструменты, национальное изобразительное и декоративно-прикладное искусство, устное народное творчество калмыков (героический народный эпос «Джангар», калмыцкие народные сказки, пословицы, поговорки, загадки и другое), калмыцкие народные танцы, обряды и национальные праздники.

Огромным преимуществом дополнительного образования для младших школьников является доступность и добровольность обучения. Говоря об актуальных проблемах совершенствования этнокультурного художественно-эстетического воспитания в начальной школе, необходимо понимать важность и значение разных форм внеклассной работы с учениками: бесед о национальном искусстве, тематических

концертов, музыкальных конкурсов, игр, викторин, посещений национальных музеев, театров, выставок т.п. Систематическое проведение художественно-эстетических мероприятий в рамках внеклассной работы закрепляет и обогащает знания, получаемые детьми на уроках эстетического цикла, углубляет эстетическое восприятие прекрасного в жизни и в национальном искусстве, расширяет этнокультурный кругозор детей.

Список литературы:

1. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе: М.: Педагогика, 1983. 309 с.
2. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ООО «Большая медведица», Элиста: Калмгосуниверситет, 2004. 272 с.
3. Становление этнопедагогике как отрасли педагогической науки: Материалы международной научной конференции (6-7 декабря 2001 г.). Элиста: АПП «Джангар», 2003. 416 с.
4. Цурюмова С. В. Педагогические условия воспитания эстетической культуры школьников в учреждении дополнительного образования детей с учетом потенциала этнокультурной среды // Вопросы гуманитарных наук. 2006. № 6 (27). С. 393-406.
5. Эстетическое воспитание школьников: вопросы теории и методики: под ред. М. Д. Таборидзе. М.: Педагогика, 1988. С. 85.

1.10. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Поддубная Ирина Владимировна

*воспитатель, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 87»,
г. Белгород*

Зеленина Елена Ивановна

*воспитатель, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 87»,
г. Белгород*

E-mail: poddubnaja.irina2011@yandex.ru

В течение последнего десятилетия в нашей стране резко осложнились национальные отношения между населяющими её народами. Межэтнические и межнациональные конфликты происходят в связи с ростом национального самосознания, усиливающимся вниманием к сохранению и развитию национальных культур и языков, к возрождению народных традиций, религиозных верований. Толерантность является ключевой проблемой не только в нашей стране, но и во всём мире. Поэтому, на наш взгляд, одной из важнейших задач в современном обществе является — формирование у подрастающего поколения способности взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, готовности принять других людей, их обычаи, интересы, привычки такими, какие они есть.

Задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, в первую очередь тех, кто непосредственно воздействует на формирование личности ребёнка [2, с. 9]. Перед детским образовательным учреждением должна стоять задача не только обеспечить своих воспитанников достаточным уровнем знаний, умений, навыков, но и развить в них самостоятельность и толерантность, как основу своей жизненной позиции. Образовательное учреждение ставит перед собой цель приобщать детей к общечеловеческим достижениям и ценностям, сформировать толерантность как признак высокого уровня духовного и интеллектуального развития личности ребёнка.

Дошкольное образовательное учреждение имеет большие возможности для воспитания у детей толерантности. Именно в детском обществе у ребёнка могут сформироваться гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению.

Воспитание толерантной личности — процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребёнка: обществом, под воздействием отношений в семье, сложившихся взглядов и отношений её членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми. Для того чтобы сделать этот процесс целенаправленным, на наш взгляд, необходима организованная работа в детском саду. На сегодняшний день, когда имеет место нарушение семейных связей, отчуждение взрослых и детей, повышенная конфликтность в их взаимоотношениях, вакуум, в котором оказываются многие дети, способна заполнить работа педагогов [2, с. 9] дошкольного учреждения. Современный ребёнок должен правильно принимать и понимать взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого, живущих на планете, понимать и уважать права и обычаи, взгляды и традиции других людей, найти своё место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей. Поэтому, работу по воспитанию у детей толерантности необходимо начинать уже в детском саду, с младшего дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте мы начинаем знакомить детей с фольклором народов Мира. Фольклор — одна из наиболее важных составляющих истории культуры каждого народа. В сказках у разных народов мира часто встречаются общие идеи, темы, сюжеты и образы. Почти во всех странах Европы рассказывают сказки о Красной Шапочке, Спящей красавице, Золушке или падчерице, которую обижают злая мачеха и её дочери. Но, несмотря на общность идеи, сказки каждого народа национально своеобразны. В центре же сказки всегда стоит герой — смелый, добрый, хитрый или доверчивый. Сказки — это «душа народа». Со сказками связаны первые детские представления о справедливости, где добро обязательно побеждает, а зло рано или поздно, но обязательно, будет наказано. Чтение народных сказок даёт основу для организации с детьми различных видов деятельности. В познавательной деятельности происходит ознакомление с географическим местонахождением государства, особенностями природы, климата, этнографическими и культурными особенностями разных народов. Творческое направление проявляется в обыгрывании народных сказок, придумывании новых сюжетных линий и т. д. Продуктивная деятельность направлена на знакомство и обучение дошкольников традиционным национальным видам искусства: оригами,

вышивка, рисование в технике «батик», роспись деревянных и гипсовых изделий, рисование экзотических пейзажей, лепка животных и т. д.

Игра сопровождает ребёнка в течение всего времени нахождения в дошкольном учреждении. В процессе игр с куклами воспитанники могут знакомиться с национальными костюмами или их деталями (кимоно, сари, мокасины и т. д.), в играх со строительным материалом — с особенностями постройки жилищ разных народов, например, как стоят дома североамериканские эскимосы и пр. Подвижные народные игры, также дают представление детям об особенностях той или иной нации, образе жизни, культуре.

Воспитание толерантности принесёт плоды только в том случае, если оно происходит в эмоционально благополучной обстановке. Этому способствуют игры и беседы для сплочения детей, формирования у них доброжелательного отношения друг к другу, сочувствия, сопереживания, содействия. У детей появляется потребность в общении со сверстниками, они учатся применять полученные знания и навыки в игровых и жизненных ситуациях.

Одним из путей формирования толерантности, на наш взгляд, является также изучение в дошкольном учреждении иностранного языка. Иностранный язык преподносится как язык межнационального общения в современном мире, позволяет познакомить детей с жизнью зарубежных сверстников, с песенным и стихотворным творчеством, с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом языке. На занятиях дети приобщаются к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счёт проигрывания различных ролей в игровых ситуациях типичных для семейного, бытового, учебного общения. Всё это позволяет сформировать у дошкольников понимание важности изучаемого иностранного языка как средства осуществления взаимодействия с представителями других социумов. Языковое многообразие и разнообразие культур рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия. Наши усилия направлены на то, чтобы дети понимали, что у нас есть общий государственный язык — русский, на котором мы можем говорить друг с другом, каким бы ни был наш родной язык. Окружающий нас мир многоязычен, знать только один язык уже не достаточно.

Создание толерантности предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Мы считаем, что в результате целенаправленной работы по формированию толерантности

в условиях дошкольного образовательного учреждения могут быть достигнуты следующие результаты:

- Ребёнок начинает осознавать свои характерные особенности и предпочтения, понимать, что он уникален и неповторим как каждый человек.

- Ребёнок учится общаться с разными людьми.

- Дошкольник понимает, что он может совершенствоваться и развиваться — завтра он обязательно сделает то, что не смог сделать сегодня.

- Ребёнок чувствует постоянную поддержку в разных ситуациях — как успеха, так и неудач.

- Дети учатся осознанно воспринимать свои собственные эмоции и понимать эмоциональное состояние других людей.

- У детей формируются коммуникативные навыки, умение устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций.

- Дети знакомятся с нормами и правилами поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения.

- Педагоги помогают понять детям, как легко может возникнуть ссора или даже драка, способствуют осознанию причин конфликтов и приёмов их самостоятельного разрешения [4, с. 36].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что начинать формировать у детей толерантность необходимо как можно раньше, так как чем раньше начата работа, тем более высокими будут результаты в воспитании детей. Работа должна быть систематической и планомерной, строиться с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Материал — интересный и разнообразный, с использованием инновационных технологий и методик. Работа по формированию толерантности естественно и органично входит в целостный педагогический процесс. Целесообразна интеграция с содержанием занятий по изобразительной, театрализованной деятельности, познавательному, речевому, физическому развитию, игровой деятельности, обучению детей иностранному языку. Необходимо тесное сотрудничество педагогов, родителей и детей по данному вопросу, это помогает выработать единый стиль в работе.

Работа по формированию толерантности предполагает создание в коллективе спокойной, благоприятной, доброжелательной обстановки, большого уважения к личности ребёнка, максимального использования своих возможностей и опыта других педагогов.

Современный ребёнок должен знать и выполнять свои права и обязанности, как перед самим собой, так и перед другими людьми, уважать взгляды, традиции, интересы непохожих на него людей [2, с. 9]. Вся эта работа может и должна проводиться в дошкольном образовательном учреждении — первой ступени развития толерантной личности.

Список литературы:

1. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. М., 1998.
2. Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль, 2003.
3. Сенько Т. В. Изучение межличностного взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми: Методические рекомендации. Л., 1991.
4. Учимся общаться с ребёнком: Руководство для воспитателей детского сада / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, Л. М. Кларина и др. М., 1993.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ГИМНАЗИИ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Парыгина Людмила Александровна

*воспитатель высшей профессиональной категории Международной
гимназии «Ольгино» Санкт-Петербургского гуманитарного
университета профсоюзов
Ленинградская область
E-mail: klavr17@rambler.ru*

В. В. Путин в статье «Россия: национальный вопрос» отмечает, что исторически Россия сложилась, как «полиэтническая цивилизация, скрепленная русским культурным ядром» [6] и поэтому в основе устойчивого социально-экономического развития нашей страны должны лежать гражданское и межнациональное согласие, основанное на взаимном уважении национальных и религиозных особенностей и традиций всеми гражданами вне зависимости от их социального статуса и национальной принадлежности. Решение этих важных задач предполагает интенсификацию разработки и реализации теории и практики межкультурного диалога.

Санкт-Петербург, со времени своего основания является «перекрестком культур», примером организации конструктивного диалога между представителями европейской и азиатской цивилизаций, христианского и мусульманского мира. В нем действует более 300 храмов различных религиозных конфессий, осуществляют межкультурный диалог представители более 140 этнических культур. И неслучайно что в культурной столице России программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности (Программа «Толерантность») в 2011—2015 годах направлена на включение в межкультурный диалог общественных организаций, средств массовой информации, семьи и школы, интеграцию мигрантов в городское сообщество, приобщение их к петербургской полифонической культуре [5].

В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО [1] отмечается необходимость освоения подрастающим поколением как культурных сокровищ собственного народа так и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям других народов. Исходя из этого актуальными направлениями поликультурного воспитания становятся: формирование у школьников представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности, развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания, освоение системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитание положительного отношения к культурному окружению, развитие навыков социального общения [3].

Необходимость диалога культур, их взаимного обогащения, преодоления этноцентризма, готовности к жизни в поликультурной среде, взаимного изменения позиций носителей различных культурных традиций каждый человек должен осознать со школьной скамьи через групповые дискуссии, ролевые игры, творческие проекты. Исходя из того, что необходимость диалога культур, их взаимного обогащения, преодоления этноцентризма, готовности к жизни в многокультурной среде, взаимного изменения позиций носителей различных культурных традиций каждый должен осознать со школьной скамьи в Международной гимназии «Ольгино» Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП), где в основу осуществления воспитательного процесса положена культуроцентристская концепция гуманитарного образования [2] во главу угла был поставлен учет этно- и поликультурных интересов учащихся; осуществление сближения этих позиций в процессе диалога культур и культурной экспансии. Следует отметить, что со времени основания гимназии в 1999 году обучение в

ней наряду с учащимися из 33 регионов России проходили старшекласники из США, Болгарии, Литвы, Украины, Белоруссии, Казахстана.

Организация межкультурного взаимодействия в процессе воспитательной работы в гимназии традиционно включает: совместную подготовку и проведение национальных праздников всех наших учащихся; мероприятий к памятным датам в истории народов наших гимназистов; юбилеям их народных героев, выдающихся деятелей культуры и науки, национальных поэтов и писателей, известных политических деятелей; выставок национальных художников; проведение соревнований по национальным видам спорта, фольклорных концертов, межнациональных фестивалей «Хоровод дружбы» и т.д. Особое внимание уделяется проведению тех национальных праздников, которые интернациональны по своей сути и поэтому содействуют укреплению межнационального мира и согласия. Так в современном Казахстане 21, 22 и 23 марта отмечается государственный праздник «Наурыз мейрамы» [4], включенный ЮНЕСКО в Репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества, Наурыз по восточному календарю — начало нового года, совпадающий с днем весеннего равноденствия, отмечается прежде всего как приход весны и в нем принимают участие представители различных национальностей, вероисповеданий, возрастов и профессий. Учитывая что это праздник перемирия и прощения, праздник первой борозды в селах, озеленения (посадка цветов, деревьев, приведение в порядок парковых зон отдыха, улиц и площадей) в городах, в старину считалось, что если Наурыз входит в чистый дом к хорошему хозяину, то болезни, неудачи, невзгоды обходят его стороной, проведения благотворительных акций, народных спортивных состязаний Совет гимназии и старостат составляют соответствующую программу его проведения. Гимназистов в этот день ждут концерты художественной самодеятельности, иногда к участию в них приглашаются мастера айтыса и домбристы; проведение соревнований по национальной борьбе «казахша курес»; перетягиванию каната, армрестлингу; бегу босиком, согласно преданию таким образом участники забега получают от весенней земли новые силы и жизненное тепло, конкурсы по благоустройству жилых помещений гимназии «лучшая юрта»; другие аттракционы и конкурсы. В столовой гимназии их потчуют блюдами традиционной казахской кухни, новогодней лапшой «Наурыз-коже» состоящей из 7 ингредиентов, символизируют радость, удачу, мудрость, здоровье, благосостояние, скорость, рост и божественную защиту; в холлах гимназии размещаются яркие панно, выставки национальных сувениров; проводятся трудовые десанты по благоустройству территории гимназии, приводятся в порядок места

туристических стоянок в лесопарковой зоне, гимназисты сажают свои деревья, и конечно вместе встречают восход солнца.

Таким образом, гимназистам предоставляется возможность с одной стороны погрузиться в культуру другого этноса, осознавать ее значимость для себя, познать ее нравственно-эстетическую природу, а с другой — определить для себя значимость общечеловеческих ценностей, что является важным условием межкультурного диалога. Воспитатель в свою очередь должен учитывать в своей деятельности национально-этнические особенности гимназистов, знать нравы, обычаи, традиции народов, представители которых проходят обучение в нашей гимназии.

Система дополнительного образования в гимназии — кружки, секции, клубы также способствует поликультурному становлению личности. На заседаниях политклуба, «Клуба любителей кино», «Музыкальной гостиной», редколлегии журнала «Ботанический сад» гимназисты говорят о необходимости осуществлении межкультурного диалога, который предполагает свободу самовыражения, толерантность и взаимное уважение человеческого достоинства. Приведем тематику некоторых из обсуждаемых вопросов «Духовная культура России», «Культура народов Казахстана»; «Этика и этикет народов мира», «Национальный мир в литературе родного края», «Парковые ансамбли моей страны»; «Вместе весело шагать...» о деятельности молодежных национальных организаций; — «Взаимодействие светской и религиозной национальных культур», «Сравнительный анализ музыкальной и танцевальной культуры народов мира». Все это совместно с проведением экскурсий, посещением музеев и других достопримечательностей культурной столицы России, городов северной и западной Европы, гармонично сочетается с проведением учебной работы. Учебная и внеклассная работа объединены в гимназии в формах общественно-значимой деятельности, что в итоге дает свои положительные результаты.

Гимназисты не только являются призерами регионального этапа олимпиады школьников Союзного государства России и Беларуси «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность», но и получают сертификаты Кембриджского университета, в том числе, благодаря плодотворному сотрудничеству с образовательной компанией «EF» (Education First). Межкультурному взаимодействию, созданию содержательной воспитательной среды, способствующей успешному самоопределению личности в пространстве полиэтнической культуры, способствует и Международная олимпиада «Русский язык в диалоге культур» (9—11 классы), проводимая нами совместно с СПбГУ и РГПУ им.А.И.Герцена с 2006 г, в которой принимают участие страны Балтии,

СНГ (Беларусь, Украина, Казахстан), ближнего и дальнего Зарубежья (Италия, Македония, Финляндия, Болгария, Франция), Межрегиональный конкурс научно-исследовательских работ по словесности и мировой художественной культуре (5—11 классы) проводимый совместно с РГПУ им. А. И. Герцена, Институтом русской литературы, Северо-Западным институтом печати с 2005 г. и другие.

Дальнейшее развитие межкультурного диалога мы связываем с культивированием в воспитательном процессе общечеловеческих ценностей, умений жить в дружбе и согласии с разными народами, добра, гуманности и милосердия. Решению этой важной задачи по нашему мнению будет способствовать трансляция на нашем «Гимназическом видеоканале» передач, посвященных культуре и истории стран, из которых прибыли наши воспитанники, размещение материалов о флоре и фауне зарубежных стран на страницах журнала «Ботанический сад», организация взаимодействия с зарубежными молодежными и общественными организациями, Домом национальностей, дипломатическими представительствами, находящимися в Петербурге, нашими зарубежными выпускниками и т. д.. Осуществляемое таким образом межкультурное взаимодействие в международной гимназии будет способствовать созданию содержательной воспитательной среды, способствующей успешному самоопределению личности в пространстве полиэтнической культуры, обеспечивающей продуктивную деятельность как в условиях локальной полиэтнической среды гимназии, так и нашей страны, всей мировой цивилизации.

Список литературы:

1. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». — М.: ЮНЕСКО, 1997
2. Запесоцкий А. С. Воспитательный процесс в Университете в контексте культуроцентристской концепции образования. — СПб.: СПбГУП, 2011. — 36 с
3. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. — 1999. — № 4.
4. Наурыз мейрамы [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.calend.ru/holidays/0/0/264/8/>
5. Программа гармонизации межкультурных, межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания культуры толерантности в Санкт-Петербурге на 2011—2015 годы (Программа «Толерантность») / http://dum-spb.ru/programma_tolerantnost_v_sankt-1
6. Путин В.В. «Россия: национальный вопрос» /«Независимая газета» 23 января 2012

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

СТЕПАН БАЛЕЙ — ОСНОВАТЕЛЬ ПСИХОАНАЛИЗА В УКРАИНЕ

Ятыщук Анастасия Анатоліевна
аспірант Інститута психології ім. Г. С. Костюка АПН України,
г. Київ
E-mail: CHIEFF29@mail.ru

Среди ученых, которые прославили Тернопольщину (Подольский край на Украине), почетное место принадлежит Степану Владимировичу Балею.

Феномен этого человека можно понять, обратившись к богатому творческому наследию, которое он оставил, проанализировав разные направления его общественной и научной деятельности. Известный украинский и польский психолог, врач, психоаналитик и философ, своими многочисленными статьями и фундаментальными трудами заложил основы психологии воспитания, персонологии, психоанализа, расширив идеи З.Фрейда, «глубинную» психологию А. Адлера и учение К. Г. Юнга, благодаря чему создал фундаментальную для своего времени научную теорию личности, которая представляет значительный интерес и в наши дни.

Степан (Стефан, Максим) Балеи родился 4 февраля 1885 года в деревне Великие Борки Тернопольской волости (теперь — Тернопольской области). Отец Владимир и мать Ирена из рода Швейковских были учителями начальной школы. Отец некоторое время исполнял обязанности руководителя школы в деревне Мыкулинцы.

Окончив начальную школу, Степан продолжил свое образование в Тернопольской гимназии. Позже изучал психологию и философию на философском факультете Львовского университета, после окончания которого в 1907 году некоторое время работал учителем психологии и логики в украинских гимназиях Перемышля, Тернополя, Львова. Позже С.Балеи продолжил учебу в Берлинском университете, университетах Парижа и Вены, где получил медицинское образование.

В 1911 году С. Балею была присуждена ученая степень доктора наук сразу в двух отраслях — философии и медицине, после чего до конца Первой мировой войны он работал в Венском университете.

Учебу и работу С. Балея сочетал с публицистической деятельностью. Он сотрудничал с журналом «Учитель», который выходил во Львове с 1889 года по июнь 1914 года, и «Литературно-научном вестнике». Журнал «Учитель» был изданием Украинского Педагогического Общества, и в нем печатали статьи по психологии, педагогике, научно-популярные очерки разных отраслей науки.

После Первой мировой войны С. Балея работал во Львове врачом в отделении нервных болезней. В 1916 году во Львове выходит один из первых фундаментальных научных трудов С. Балея «Із психології творчости Шевченка».

Доктор Степан Балея был активным деятелем украинской науки. Со времени образования Института Нормальной и Паталогической Психологии в 1921 году и по 1928 год он возглавляет это учреждение. Когда в июле 1921 г. был образован Львовский (тайный) Украинский университет, Степан Балея вместе с Иваном Крип'якевичем, Василием Щуратом и другими украинскими учеными преподавал в нем основы психологии, курс логики и параллельно упорно работал над своими книгами «Очерк психологии» (1922) и «Очерк логики» (1923), которые были первыми учебниками в этих отраслях науки, написанных украинским языком.

С 1928 по 1952 год Степан Балея преподавал в Варшавском университете, где получил должность профессора, образовав и возглавив кафедру детской и педагогической психологии. Работая в Польше, ученый поддерживает связь с украинской общественностью. В 1929 году Харьковский географический институт принимает С. Балея в состав кандидатов в действительные члены ВУАН (отдел философии, социологии и права).

С 1936 по 1951 год Степан Балея занимал должность директора Варшавского педагогического института союза учителей. За это время он написал ряд научных трудов по вопросам детской, педагогической и социальной психологии, которые переиздавались по несколько раз. Среди них «Очерк психологии в связи с развитием детской психики» (1938, 1947); «Очерк психологии воспитания» (1938, 1947, 1951, 1958); «Характерология и типология детей и молодежи» (1946); «Дорогой самопознания» (1947) и многие другие.

За научные достижения украинского ученого избрали членом Польской Академии Наук, наградили Крестом Ордена Возрождения [7].

Из небытия творческое наследие С. Балея возродил в 1967 году молодой львовский ученый М. Верников, который на Всеукраинской конференции в Харькове впервые в Украине в советское время посвятил ему свой доклад. В мае 1968 года им же была защищена

кандидатская диссертация, посвященная истории становления Львовско-Варшавской философской школы в, одном из разделов которой исследуется личность и научная деятельность Степана Балея [4, с. 344—388]. По инициативе профессора М. Верникова и общественных объединений философов — Львовского философского общества «Cogito», Института философии, логики и социологии, которые он возглавлял — с 1995 года было положено начало проведению во Львове Балеевских философско-психологических чтений, которые приобрели постоянный характер и проводятся каждые два года.

По мнению М. Верникова, С. Балея является основоположником украинского психоанализа, его считают одним из известнейших ученых мирового уровня начала XX века в отрасли медицины, общей, детской и педагогической психологии, а также психологии творчества [4, с. 345].

В последнее время усиливается внимание исследователей к психоаналитическим идеям в творчестве С.Балея. Анализ его научных трудов показывает, насколько всесторонне понимал он фрейдовские психоаналитические концепции. Согласно с биографическими исследованиями, ученый увлекся классическим психоанализом Фрейда еще в начале своего творчества. Исследователь И. Данилюк утверждает, что С. Балея пробовал синтезировать психоаналитическую теорию с индивидуальной психологией А.Адлера, а также сделал определенные философские умозаключения, рассмотрев конкретные психологические вопросы [6, с. 30]. Его также интересовали проблемы соотношения среды, психики и организма, он определил психологию как науку о «душе», предметом которой есть субъективные психические явления. С.Балея пытался определить объективные методы и критерии познания психики, в этом аспекте он высоко оценил методику свободных ассоциаций З.Фрейда. Кроме того, значительное внимание он уделял описанию психических явлений. Ученый утверждал, что психологический эксперимент позволяет узнать внутренний опыт человека и производить внутреннее самонаблюдение (интроспекцию). С. Балея выделил «психическое Я» как основу человеческих «...изображений, чувств и желаний, чего-то такого, из чего исходят вот эти психические явления» [2, с. 19].

Необходимость исследований «психического Я» ученый объяснял недостаточным вниманием психологов к этой категории, отрицанием ее существования как недоступной для научного познания.

С. Балея в своих трудах дает понимание концепции Фрейда в её ключевых моментах. Анализируя психоаналитические школы периода 20-гг. XX века, ученый выделяет в них общую концепцию, суть которой определяется вниманием к влиянию ранних детских переживаний на формирование психического здоровья и психологии взрослого человека. Кроме того, он отмечает, что психоанализ, несмотря на его спорность в

теоретическом и методологическом плане, может служить исходной точкой при объяснении художественного творчества. При этом С.Балей называет психоанализ «душевым расследованием», целью которого является изучение неосознанной психической энергии.

С. Балей интерпретирует основные понятия З. Фрейда, обращает внимание на существенную роль эдипового комплекса в психической жизни человека. Исследователь указал на наличие сопернических тенденций в психике ребенка и скрытых желаний занять место соперника (отца или матери). «Личность отца и матери становятся при этом для ребенка не только предметом привязанности, а и предметом удивления и подражания. Быть матерью или отцом — это первый детский идеал» [1, с. 13]. Если любовь к близким в раннем детстве была неудовлетворенной, утверждает С. Балей, то она оставляет свой след в душе ребенка и позже он будет искать идеал, любовь, в которой будет видеть не только эротическое удовлетворение, но и «чувство защиты и внутреннего спокойствия, которые дает ребенку материнская любовь» [1, с. 14]. Такая позиция отвечает фрейдовской психоаналитической концепции: закономерным является поиск объектов, способных заменить любовь. С. Балей утверждает, что беспомощность детского возраста требует появления определенной силы, которая бы понималась как некое проведение [1, с. 14]. Речь идет о той детской пассивности, которая сохраняется и тогда, когда человек становится взрослым.

Заслуга ученого в отрасли психоанализа заключается в том, что он вводит понятие «пассивизм» и обосновывает его истоки, связанные с переживаниями детства. Стремление чувствовать любовь близких людей, по мнению С.Балея, выражается в творчестве многих художников и писателей: распространенной является история любви «пажа» к «даме» — зрелой женщине высокого социального статуса. В этом он видел реализацию бессознательного детского стремления восполнить недостаток материнской любви.

С. Балей широко употребляет понятие «бессознательные комплексы», определяя их как невидимые пружинки, часы, которые регулируют жизнь человека [1, с. 44]. Наличие «бессознательных комплексов», — по мнению ученого, приводят к появлению инфантильности взрослого человека. При этом детские фантазии рассматриваются как способ самопознания в психической деятельности ребенка. Он акцентирует внимание на том, что необходимо исследовать детскую психику с точки зрения тех идеалов на которых она сформировалась, а не на тех, которые по мнению ученых, должны были бы быть. С. Балей считал, что ребенок имеет врожденные наследственные особенности, инстинкты, «которые в форме так называемых психических диспозиций являются материалом в воспитательном процессе» [2, с. 33]. При этом внешние влияния могут тормозить или активизировать эти психические диспозиции. В своих поисках в области детской психологии

он обращается к трудам З. Фрейда, утверждая, что ребенок мечтает потому, что у него «недостаток выработанного смысла действительности» [2, с. 38]; мечтает о событиях, которые когда-то произойдут (например, о свадьбе), со временем же ребенок начинает стесняться некоторых своих фантазий, и в результате переживает «моральный кризис». С одной стороны, «ему приходится проститься с тем, к чему начала тянуться его душа» [2, с. 39], с другой — вслед за З. Фрейдом, утверждает, что мир детских желаний и грез не исчезает и остается актуальным и во взрослой жизни, изначальные желания сохраняются в несознательных глубинах души.

В своих научных работах С. Балея дает психоанализ особенностей творческой деятельности артистов как результата «творение психической энергии, которая собрана возле порога сознательности и ищет для себя выход» [1, с. 41]. Ученый утверждает, что зачастую артистом движет неудовлетворенность детских желаний, которые со временем стремятся быть удовлетворенными. При этом С. Балея демонстрирует психоанализ артистических произведений, базирующийся на психоаналитической теории души, который во многом не совпадает с трактовками в официальной психологии. Он называет художественное произведение целостным проявлением души автора. Внутри произведения есть линия, которая разделяет две сферы: субъективную, где автор прямо выражает собственное «Я», и объективную, где автор подает не образ самого себя и собственные чувства, а образ окружающего мира, который «зарисован личным темпераментом творца» [1, с. 35].

Психоанализ, по С. Балею, «эту вторую, объективную область вытягивает в первую» [1, с. 35]. Художественное произведение, как считает ученый, позволяет автору удовлетворить желание собственного «Я», которое в реальности не получает удовлетворения. При этом автор произведения не видит связи собственного творчества с внутренними мотивами, увлекается самообманом, не осознавая, что «говоря о ком-то другом, он на самом деле говорит сам о себе» [1, с. 35]. Последнее утверждение отображает феномен проекции, который исследовал З. Фрейд в пределах психоаналитической концепции.

С. Балея акцентирует внимание на том, что в чувствах художников-гениев часто присутствует инфантилизм, противоречивость и взаимоисключение чувств, он говорит: «...Гении всю жизнь «большие дети», следы инфантилизма задерживаются в них чаще чем у обыкновенного человека» [1, с. 45]. В качестве примера исследователь приводит слова Сриндберга о субъективных чувствах гения: словно он только-что вышел из утробы матери. Анализируя творчество Данте, С. Балея делает попытку отыскать линии психологического развития, которые связаны с детскими переживаниями поэта. «Божественную комедию» Данте он называет отблеском соединения любовных чувств с «детским «пассивизмом» в душе поэта» [1, с. 45].

Исследуя творчество и личность Т. Шевченко, ученый указывает на то, что именно «личные чувства» стали основой многих его произведений. С. Балея отмечает, что лиричный накал таких известных произведений, как «Гайдамаки», « Мені тринадцятий минало» высок именно потому, что они были созданы благодаря чувствам, которые выплывали из глубин психики автора.

В ходе психологического и философского анализа С.Балея приходит к выводу о том, что мистические мотивы у Т.Шевченко (это проявляется в обращении к луне, оживлении явлений природы, переживаниях экстаза и увлечениях и т. д.) имеют внутреннюю обусловленность. Подобные мотивы, по мнению исследователя, свидетельствуют о проявлении религиозности, которая не сводится к соблюдению определенных догм, а являются результатом отношения к окружающему миру, особенной формой познания, возвышающего над разумом.

Таким образом, научное наследие С. Балея является ярким примером развития психоанализа в Украине в начале XX века. Стоит подчеркнуть, что характерная примета исследований С. Балея — синтез психоаналитического и философского подходов в изучении психических явлений, а также в трактовке творчества известных литературных деятелей. Анализ работ ученого позволяет констатировать, что психоаналитические идеи твердо укоренились в украинской психоаналитической мысли 20-х гг. прошлого столетия.

Список литературы:

1. Балея С. З психології творчости Шевченка. Львів: Шляхи, 1916. — 91 с.
2. Балея С. Нарис психології: новітня бібліотека. Львів-Київ: Нові шляхи, 1922. — 89 с.
3. Бондаренко Л. Психоаналіз у контексті Львівсько-Варшавської (спроба методологічного аналізу глибинно-психологічних творів С.Балея) / Л.Бондаренко // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. — Львів, 2008.- № 1. — С. 95-105.
4. Верников М. М. Львівсько-варшавська філософська школа і розвиток в ній матеріалістичних тенденцій. — дис. ...канд.філос. наук. — Львів, 1967. — 438 с.
5. Вернудіна І. В.Психофізіологізм і психоаналіз: проблема паралельного розвитку в Україні на рубежі XIX-XX ст. // Гуманітарний часопис. Збірник наукових праць. — 2008. — Вип.3. — С. 134-142.
6. Данилюк І. В. Історія психології в Україні: Західні регіони (остання чверть XIX- перша половина XX століття). — Київ: Либідь, 2003. — 152 с.
7. Міщисин І. Славний уродженець Великих Бірок // Подільське слово. — 2001. — 30 листопада.

2.2.ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

РОЛЬ Я-ОБРАЗА В ПОСТРОЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Березовская Наталья Викторовна

магистрант, ВСГАО, г. Иркутск

E-mail: natber1977@mail.ru

Семенова Анастасия Анатольевна

канд. пед. наук, ст. преподаватель Института психологии ВСГАО,

г. Иркутск

Особенности подросткового возраста рассматривали и изучали в своих работах И. С. Кон, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Э. Шпрангер, Д. И. Фельдштейн, Ю. И. Фролов, М. С. Неймарк, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина и многие другие.

Главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста — это более высокий уровень самосознания, потребность осознать себя как личность. Л. С. Выготский считает, что формирование самосознания составляет главный итог переходного возраста.

Фундаментальные изменения, происходящие в сфере самосознания подростка, имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Согласно мнению Б. Г. Ананьева, «сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности» [1, с. 89]. В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, всё более развиваются способности проникновения в свой собственный мир, начинается осознание своей особенности и неповторимости. Подростки не только мечтают о том, какими они будут в ближайшем будущем, но и стремятся развить в себе желательные качества.

Подросток начинает всматриваться в самого себя, как бы открывает для себя свое Я, стремится познать сильные и слабые стороны своей

личности. У него возникает интерес к себе, к качествам собственной личности, потребность сопоставления себя с другими людьми, потребность в самооценке. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности — самопознания. Основной формой самопознания подростков, по мнению Л. М. Фридмана и И. Ю. Кулагинной, является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками.

Подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека. Я-концепция в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности. Наличие позитивной Я-концепции в этом возрасте, самоуважение являются необходимым условием положительного развития и социальной адаптации. Негативная Я-концепция у подростка, снижение самоуважения, возникнув, иногда приводят к социальной дезадаптации.

Исследования И.В. Дубровиной, показали, что на границе подросткового и раннего юношеского возрастов Я-образе, происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на новый более высокий уровень. Центральным психологическим новообразованием в подростковом возрасте становится формирование у подростка своеобразного чувства взрослости, как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому. Физическое возмужание дает подростку ощущение взрослости, но социальный статус его в школе и семье не меняется. И тогда начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности, что непременно приводит к конфликту между взрослыми и подростками. В результате возникает кризис подросткового возраста. Суть подросткового кризиса составляет свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции. К ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увлечения (хобби).

Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус. В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитая их общество, а не общество взрослых, критику которых он отвергает.

Поведение подростка регулируется его Я-образом, а Я-образ формируется в ходе общения с окружающими людьми, прежде всего, со сверстниками. Ориентация на сверстника связана с потребностью быть принятым и признанным в группе, коллективе, с потребностью иметь друга, кроме того, с восприятием сверстника как образца, который ближе, понятнее, доступнее по сравнению со взрослым человеком. Таким образом, на развитие Я-образа подростка влияют взаимоотношения со сверстниками, с классным коллективом.

В поисках образа Я человек выбирает значимого другого и высоко оценивает созданное им изображение своего Я. Точность этого образа зависит от индивидуальных особенностей значимого другого. Одобрение значимого другого создает у ребенка позитивный образ Я, в то время как постоянное порицание способствует возникновению у него негативной самооценки. В любом случае созданный образ становится главным источником психологического опыта, необходимого для формирования Я-концепции.

В психологической литературе широко представлен анализ процесса и условий формирования Я-концепции. Факторами генезиса Я-концепции выступают механизмы включения личности в социальные отношения при тесной связи с направленностью человека. Эмпирически установлено, что в течение всей жизни в Я-концепции человека находят отражение межличностные отношения [2].

В социальной педагогике выделяют два вида межличностного взаимодействия подростков: функционально-ролевое и эмоционально-межличностное. Функционально-ролевое взаимодействие возникает в сферах познания, предметно-практической и духовно-практической деятельности, организованной игры, спорта и имеет целью их обслуживание. Эмоционально-межличностное взаимодействие возникает в сфере общения и имеет целью удовлетворение потребности субъектов в эмоциональном контакте.

Д. И. Фельдштейн выделяет три формы межличностного взаимодействия подростков: интимно-личностное общение; стихийно-групповое; социально-ориентированное общение.

Межличностные отношения ребенка со сверстниками, возникающие стихийно или организуемые взрослыми, имеют отчетливо выраженные возрастные социально-психологические характеристики. По мнению А. В. Мудрика [6], в группе подростков, как правило, складываются межличностные отношения — субъективно переживаемые отношения между ее членами. Они объективно проявляются в характере и способах взаимодействия членов группы, а также в распределении ролей в группе. Во-первых, выделяется лидер. Ни одной группы, не имеющей лидера, в

экспериментальных исследованиях не выявлено. Может быть несколько лидеров: деловой, эмоциональный, интеллектуальный. Другие роли — фаворит лидера, шестерка и др. [6].

Я. Л. Коломинский [5] подчеркивает, что «положение в группе (коллективе) интегрирует роли и статусы личности во всех подструктурах группы (коллектива)» [5, с. 108]. По его мнению, социометрический статус — это один из основных факторов положения личности в подсистеме личных отношений.

В исследованиях Н. Е. Гронланда обнаружено, что «на социометрическое положение влияют, прежде всего, такие личностные факторы, как внешний вид, возраст, умственная одаренность, общительность, готовность помочь товарищу и др.» [3, с. 41].

В настоящее время в большинстве случаев применяется терминология, выработанная Я. Л. Коломинским совместно с Х. Й. Лийметсом и И. П. Волковым. Термином «звезда» обозначают индивидов, которые получают наибольшее число выборов. По выражению Дж. Морено, эти люди «привлекают столько выборов, что они захватывают центр сцены, подобно звезде» [7, с. 69]. Если количество выборов, полученное членом группы, находится ниже среднего уровня, его относят к категории «пренебрегаемых». К «изолированным» относят тех испытуемых, которые в эксперименте не получили ни одного выбора [5].

Высокий статус (предпочитаемый или звезда), отмечает Г. А. Карпова [4], является благоприятной ситуацией развития личности, поскольку он предоставляет положительные психологические условия: признание сверстников, столь необходимое юному человеку; положительную оценку окружающих, формирующую, в свою очередь, положительную самооценку; интенсивность личных контактов, обеспечивающих эмоциональную насыщенность жизни в данном коллективе. Г. А. Карпова считает, что «...низкий статус учащихся (изолированный или отвергаемый), тормозит или делает противоречивым развитие личности» [4, с. 62]. При соответствующем статусе, по мнению Г. А. Карповой, складывается неадекватная противоречивая самооценка, повышается тревожность, постепенно формируется конфликтный или отчужденный стиль отношений с окружающими.

Степень позитивности Я-концепции повышается под влиянием благоприятных суждений со стороны внешнего окружения, под влиянием неблагоприятных Я-концепция становится негативной. Это происходит с помощью процесса интериоризации: оценки индивида, даваемые ему «извне», становятся его собственными. Так внешние условия влияют на внутренние (интериоризированные

представления человека о себе). В этой связи Я-концепция социально успешной личности характеризуется как позитивная.

В отношении человека к другим людям всегда проявляется и заявляет о себе его Я. Оно не может быть только познавательным; оно всегда отражает особенности личности самого человека. В отношении к другому всегда выражаются главные мотивы и жизненные смыслы человека, его ожидания и представления, его восприятие себя и отношение к себе. Именно поэтому межличностные отношения практически всегда являются эмоционально напряженными и приносят самые яркие переживания (как позитивные, так и негативные).

Вступая в разнообразные отношения с другими людьми, человек ориентируется на определенные нормы, правила, обычаи. Я-образ на индивидуальном уровне отражает степень соответствия-несоответствия человека требованиям, предъявленным ему обществом. Осознавая себя как социального индивида, человек отождествляет себя с определенной группой людей — половой, возрастной, этнической, профессиональной и др. Идентифицируя себя с этими группами, индивид «смотрит» на себя глазами других, оценивая свои поступки с позиций той или иной группы. Идентификация может быть различной по полноте — сравнение по одному или нескольким признакам, качествам, может быть сознательной и неосознаваемой, иметь рациональный или эмоциональный характер.

Данные ряда исследований отечественных психологов показывают на наличие взаимосвязи Я-образа подростка с его социально-психологическим статусом. Я. Л. Коломинский установил ряд интересных закономерностей социальной перцепции у подростков: тенденция к завышенной самооценке социометрического статуса у низкостатусных учащихся и к заниженной у высокостатусных; эгоцентрическая нивелировка — тенденция приписывать другим членам группы статус либо равный своему, либо более низкий; ретроспективная оптимизация — тенденция более благоприятно оценивать свой статус в прежних группах.

Неблагополучное положение в системе межличностных отношений, по мнению А. В. Киричука, выступает серьезным препятствием в формировании положительных характеристик качеств личности, тормозом в ее развитии. Это положение обуславливает познавательную активность, влияет на отношение личности к коллективу и его интересам, является одним из факторов нравственного развития.

Теоретический обзор имеющихся научных работ позволяет сделать вывод о том, что Я-образ подростка и межличностные отношения взаимосвязаны.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. I. — М.: Педагогика, 1980.
2. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в возрасте пожилых: Сообщение I: Содержание самооценки // Вестн. Моск. унта. Сер. 14. Психология. 1998. № 4.
3. Волков К. Н. Психологии о педагогических проблемах. М.: Педагогика, 1981.
4. Герасименко Ю. А., Карпова Г. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: Монография / Урал. 2004.
5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Мн.: Тетра Системс, 2000.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика [Текст] / Под. ред. В. А. Слостёнина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Мухина В. С. Детская психология. СПб.: Питер, 1992.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И НЕВРОЗА В КОНЦЕПЦИИ Э. ФРОММА

Головина Светлана Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент ХГУ, г. Абакан

E-mail: s.golovina@rambler.ru

В создании своего подхода к пониманию природы человека, Э. Фромм опирался на идеи З. Фрейда и К. Маркса: идею Фрейда о доминирующей роли бессознательного в личности человека, его понимание динамической природы человеческой психики, он дополнил положением Маркса о влиянии социально-экономической формации на развитие человека, а так же идеей о развитии отчуждения при капитализме. Но если Маркс говорил об отчуждении человека от результатов своего труда, то Фромм поднимал проблему психологического отчуждения человека от самого себя, от других людей, от природы. Фромм отмечал, что используемый им термин «отчуждение» соответствует библейскому понятию «идолопоклонство» при этом человек сам ставит себя в зависимость от вещи, которую он сделал собственными руками, или от церемоний, которые он сам же и придумал [8, с. 211].

Согласно Фромму, рождение и человека, и человеческого общества в целом представляет собой перемещение из ясной и опреде-

ленной ситуации в неопределенную, неизвестную, открытую, в которой человек чувствует себя изолированным. Осознание своей отделенности является невыносимым для человека, так как связано с осознанием одиночества, беспомощности перед силами природы и общества [6, с. 80—81]. Глубочайшая человеческая потребность состоит в том, чтобы преодолеть эту разделенность, вырваться из плена одиночества. Невозможность достичь этой цели оборачивается, по Фромму, безумием, потому что панический страх полной изоляции можно преодолеть только таким радикальным уходом от внешнего мира, который уничтожает всякое ощущение отделенности, ибо при нем исчезает сам внешний мир, от которого ты отделен [6, с. 82—83]. С другой стороны, человек стремится к свободе, достигает известной степени свободы, но одновременно им овладевает страх перед этой свободой [3, с. 296].

Таким образом, Фромм пришел к выводу, что движущими силами развития личности являются две врожденные бессознательные потребности, находящиеся в состоянии антагонизма, — потребности в укоренении и в индивидуализации. По его мнению, то, что принято называть естественным стремлением человека к прогрессу, на самом деле представляет собой всего лишь попытку найти новое и максимально удобное состояние равновесия [3, с. 296—297). Кроме того, в стремлении решить основной экзистенциальный конфликт Э. Фромм видит причину перехода от одного общественного строя к другому.

Для преодоления этого конфликта, по мнению Э. Фромма, у человека есть два пути. Первый путь ведет его к «позитивной» свободе, позволяющей вернуть связь с миром через любовь и труд, через проявление своих интеллектуальных, чувственных и эмоциональных способностей. При этом человек восстанавливает единство с остальным человечеством, с миром и с самим собой, сохраняя при этом свою личную свободу, независимость и целостность своей личности [4, с. 174]. Другой путь — это отказ от завоеванной свободы, который, правда, не возвращает человеку былого органического единства с миром, существовавшим до того, как он стал «индивидуумом», так как процесс отдаления необратим, и этот путь представляет собой бегство от довлеющих над человеком обстоятельств, в которых он больше не может жить. Это вынужденное бегство связано с более или менее полным отказом от индивидуальности и целостности человеческого «Я». При этом тревога отодвигается на второй план, но сама проблема не решается» [4, с. 175]. Под такими механизмами бегства от свободы Фромм понимает выделенные и описанные им четыре механизма психологической защиты — садизм, мазохизм, конформизм и деструктивизм.

Кроме того, Фромм, отмечает, что вариантом формализованного, разработанного ответа на вопрос о человеческом существовании является религия. Она позволяет испытать ощущение сопричастности, принять экзистенциальный вопрос совместно с другими людьми посредством ритуала, дает ощущение разумности и безопасности. При этом можно сказать, что Э. Фромм частично разделяет точку зрения З. Фрейда, рассматривающего религию как групповой невроз [2; 1]. В частности, он пишет, что когда у человека нет ощущения соучастия, обеспечиваемого религией, когда регрессивные желания противостоят осознанию и требованиям существующей культуры, такой индивидуальной «религией» становится невроз. Фромм отмечает, что для того, чтобы понять человека требуется установить его личный ответ на экзистенциальный вопрос, иными словами, его тайную индивидуальную религию, которой он отдает все свои силы, всю свою страсть [7, с. 116].

Э. Фромм выявил динамику проблем обращающихся за помощью пациентов: если в начале XX века пациентами психоаналитиков были люди, страдающие от определенных симптомов заболевания (паралич, навязчивые действия, мысли), и желавшие стать такими же как любая средняя личность, то есть не испытывать больших затруднений, чем средняя личность общества, то во второй половине XX века таких посетителей в кабинете психоаналитиков стало меньшинство. Большинство же составляют новые пациенты, которые неплохо функционируют в обществе, но страдают от неудовлетворенности и внутренней омертвелости. Исходя из рамок культуры, они жалуются на тот или иной симптом, например подавленность или бессонница. Эти жалобы являются единственно возможной сознательной формой, в которой в рамках конкретной культуры можно выразить нечто более глубокое и общее для разных людей. «Общей для всех них причиной страданий является отчуждение человека от самого себя, от другого человека, от природы; ощущение того, что жизнь проходит как песок сквозь пальцы, что мы умираем, в общем-то, так и не прожив жизни; что жизнь безрадостна, несмотря на материальное изобилие» [7, с. 109]. Фромм пишет, что в большинстве случаев невротический симптом представляет собой проявление конкретного морального конфликта, а эффективность терапевтического лечения напрямую зависит от решения моральной проблемы [9, с. 371].

Невроз является следствием отчуждения, так как он характеризуется тем, что одна страсть, например, к деньгам, власти, становится доминирующей и обособляется от целостной личности, превращаясь для человека в его повелителя. Страсть становится идолом, которому подчиняется человек. «Человеком управляет частичное желание, на

которое он переносит все утраченное; и чем человек слабее, тем сильнее это желание. Он отчужден от самого себя как раз потому, что превратился в раба одной из частей самого себя» [5, с. 320]. Хотя Э. Фромм рассматривал отчуждение как патологическое явление, но при этом вслед за Гегелем и Марксом считал, что оно внутренне присуще человеческому развитию. Человеку необходимо отделить внешний мир от себя, чтобы воспринять его как объект, «схватить его мыслью и, превратив его в собственный мир, вновь слиться с ним», «не принося в жертву ни целостности, ни индивидуальности» [5, с. 321]. Э. Фромм считал, что явления, наблюдаемые у невротичных людей, в принципе не отличаются от тех явлений, какие мы встречаем у людей «нормальных». Только у невротиков эти явления протекают более четко, более остро и часто более доступны осознанию самого человека, в то время как нормальные люди не осознают никаких проблем, которые бы требовали исследования [4, с. 170].

Э. Фромм отмечал, что излечение страдающих от отчуждения характеризуется не отсутствием болезни, но наличием благоденствия, для достижения которого человеку необходимо найти единство с самим собой, с другими людьми, с природой. Благоденствие предполагает полное развитие разума, преодоление нарциссизма, достижение человеком открытости, пробужденности, чувствительности, аффективной соотнесенности человека с природой, преодоление обособленности и отчуждения, обретение опыта единения со всем существующим [7, с. 109]. Одновременно с этим обретение благоденствия предполагает осознание себя самого как отдельного сущего, как Я, индивидуальности. Таким образом, благоденствие является результатом успешного решения человеком экзистенциального конфликта: достижения гармонии между потребностью в укоренении и в индивидуализации. Кроме того, благоденствие Фромм определяет как творческое существование, когда человек всем своим существом, как целостная, реальная личность, отзывается, отвечает, реагирует на все сущее — на себя самого, на других людей, — на реальность всего и всех, как они суть сами по себе [7, с. 117]. Наконец, Э. Фромм обозначает благоденствие как выход за пределы собственного Я, отказ от алчности, прекращение попыток охраны и возвеличивания Я. Понятие благоденствия Э. Фромма сходно понятию самоактуализации А. Маслоу: «благоденствие означает, что человек прошел весь процесс рождения до конца, стал тем, кем потенциально является, обрел полную способность к радости и печали, иначе говоря, достиг состояния совершенного бодрствования, пробудившись из той полудремы, в которой живет средняя личность» [7, с. 116]. Сходным содержанием Фромм

наделяет понятие «продуктивность»: это умение человека использовать свои силы и реализовывать способности, заложенные в нем [9].

При невозможности адекватного разрешения экзистенциальной проблемы, для снижения возникающей при этом тревожности, человек прибегает к использованию механизмов психологической защиты — садизма, мазохизма, деструктивизма и конформизма. При этом Э. Фромм продолжает идею К. Хорни, рассматривая механизмы психологической защиты как средство смягчения конфликта между личностью и обществом.

Э. Фромм рассматривал садизм и мазохизм как два взаимосвязанных механизма, считая, что люди, реализующие их, нуждаются друг в друге, при этом разность их позиций дает им ощущение собственной индивидуальности. Нерешенная экзистенциальная проблема неизбежно вызывает тревогу, садизм и мазохизм представляют собой такой способ справиться с ней, при котором два человека вступают в симбиотические отношения. Фромм называет такие отношения незрелой формой любви и в качестве биологической модели симбиотического союза указывает на взаимоотношения между беременной женщиной и ее плодом, которые существуют «вместе», нужны друг другу [6, с. 93—94]. Мазохизм, или подчинение, является пассивной формой симбиотического союза. Мазохист еще не рожден окончательно, не произошло его психологическое отделение, ему не хватает независимости и интеграции, и это та цена, которую ему приходится платить за возможность не принимать решений и не рисковать, за то, что бы став частью другого, разделить его величие, силу, уверенность. При использовании этой стратегии ярко выражено действие механизма идолопоклонства: как в религиозном, так и в светском контексте объект поклонения выступает в качестве идола. При этом «возможно мазохистское подчинение судьбе, ритмической музыке, оргиастическому состоянию, вызванному наркотиками или гипнозом — во всех этих случаях человек отказывается от собственной целостности, становится орудием кого-то или чего-то, существующего вне его самого; он не должен решать проблему жизни путем созидательной деятельности» [13, с. 94—95].

Садизм, или господство является активной формой симбиотического слияния. Садист, избегая одиночества, ощущения несвободы, увеличивая собственную значимость, вбирает в себя другого, превращает его в свою неотъемлемую часть

Другой механизм психологической защиты — деструктивность, по Фромму, является последствием разрушенной надежды. Э. Фромм отмечал, что люди не могут обходиться без надежды и поэтому человек, надежда которого полностью разрушена, ненавидит жизнь. Если человек не может стать творцом жизни, он начинает ее уничтожать —

«это, ведь, с его точки зрения, тоже маленькое чудо, которое, к тому же, гораздо проще сотворить» [8, с. 38].

Еще один механизм психологической защиты Э. Фромм назвал «конформизм» или «конформность автомата». Этот механизм позволяет преодолеть отчужденность посредством союза с другими, основанном на подчинении группе, ее обычаям и вере [6, с. 86]. Кроме того, конформизм может проявляться в агрессии. Фромм относит к конформистской агрессии «различные агрессивные действия, которые обусловлены не разрушительными устремлениями нападающего, а тем, что ему предписано действовать именно так, и он сам считает своим долгом подчиняться приказу» [7, с. 271]. Фромм отмечает, что «многие разрушительные действия совершаются исключительно из чувства послушания и нежелания оказаться трусом в глазах своего окружения» [7, с. 272]. Отмечая, что такую конформистскую агрессию, казалось, можно было бы квалифицировать как псевдоагрессию, он не делает этого в связи с тем, что послушание, связанное с потребностью в приспособлении, нередко вызывает к жизни дополнительные агрессивные импульсы, которые бы не проявились при других обстоятельствах. «Кроме того, импульс к неподчинению или нежелание приспособливаться для многих представляет внутреннюю опасность, от которой они защищаются тем, что совершают требуемые от них агрессивные действия» [7, с. 272].

Список литературы:

1. Фрейд З. Навязчивые действия и религиозные обряды // Фрейд З. Психологические этюды.— М.: Типография штаба московского военного округа, 1912. — С. 5—16.
2. Фрейд З. Человек Моисей и монотеистическая религия // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура.— М.: Ренессанс, 1992. — С. 135—256.
3. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — АСТ, 1998. — 672 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы // Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — Мн.: Поппури, 1998. — С. 3—366
5. Фромм Э. Из плена иллюзий. Как я столкнулся с Марксом и Фрейдом // Фромм Э. Душа человека. — М.: Республика, 1998.— С. 299—374.
6. Фромм Э. Искусство любить // Фромм Э. Человеческая ситуация. М.: Смысл, 1995. — С. 71—228
7. Фромм Э. Психоанализ и дзен-буддизм // Фромм Э., Судзуки Д., де Мартино Р. Дзен-буддизм и психоанализ. — М.: Весь мир, 1997.— С. 97—183.
8. Фромм Э. Революция надежды. — СПб.: Ювента, 1999. — 245 с.
9. Фромм Э. Человек для себя // Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. — Мн.: Поппури, 1998. — С. 367—667.

ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ КРЕАТИВНЫХ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Гурова Ольга Сергеевна

канд. психол. наук, доцент АлтГУ, г. Барнаул

E-mail: o-gurova@bk.ru

Щербакова Мария Юрьевна

магистрант 2 курса, АлтГУ, г. Барнаул

E-mail: ellessare@rambler.ru

Проблема планирования личностью будущей жизни, жизненных перспектив, в настоящее время обращает на себя внимание многих исследователей — специалистов в области общей и социальной психологии, психологии труда, развития личности и других. Для обозначения актуальности этой темы можно сказать, что в современных условиях общественной жизни для человека важно уметь выстраивать правильную жизненную линию, представлять свой возможный жизненный путь, строить планы на жизнь и уметь их корректировать в изменяющихся жизненных обстоятельствах. Эти способности содействуют сохранению целостности внутреннего мира, лучшей адаптации и достижению самореализации в будущем.

В настоящее время тема психологического времени, жизненного пути и в частности жизненных перспектив является развивающейся и активно изучается отечественными и зарубежными учёными в теоретических и экспериментальных исследованиях (П. Жане, Ш. Бюллер, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, К. Левин, Ж. Нюттен, В. Ф. Серенкова, Г. С. Шляхтин, Л. Франкл). В частности, часто рассматриваются жизненный путь и жизненные перспективы в контексте различных личностных свойств, в их взаимосвязи и взаимовлиянии, а также связи с другими факторами.

В представленном исследовании рассматривается креативность как один из таких факторов. Креативность, по мнению Ильина Е. П., это синтез одаренности и определенной структуры личности [4].

Проблеме креативности посвящено множество исследований (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Е. Н. Туник, Д. Б. Богоявленская, А. Б. Юрасов), но их результаты мало систематизированы и порой даже противоречивы, несмотря на то, что это личностное свойство изучается в психологии более 50 лет. Рассмотрение креативности как личностного свойства продолжается достаточно длительное время, однако единого мнения о его взаимосвязи с различными процессами и другими

свойствами до сих пор не существует, и исследований креативности в этом ключе также очень мало. Развитие данной области - это, несомненно, одна из важных задач психологии, поскольку открытия в этой области дают огромное поле для понимания механизмов мышления, развития человека и его творчества.

Также стоит указать на то, что наибольшая часть исследований, посвященных креативности, на данный момент проведена на группах младшего и старшего школьного возраста, более старшие возраста рассматриваются в этом контексте очень редко. В связи с этим креативность в старшем возрасте недостаточно изучена, хотя Дружинин В. Н. указывает на то, что юношеский возраст является одним из наиболее активных в плане развития этого свойства личности [3]. Помимо этого, заслуживает внимания тот факт, что, согласно данным статистики, студентами высших учебных заведений в России являются около 30 % населения. Эти причины могут служить обоснованием актуальности выбора именно студентов Вуза как группы, изучаемой в данном исследовании.

Объект исследования — жизненные перспективы личности.

Предмет исследования — жизненные перспективы креативных студентов.

Цель: выявление особенностей жизненных перспектив креативных студентов в разные периоды обучения.

Данные собраны с помощью анкетирования и следующих методик: методика «Тест личностных творческих характеристик» (Е. Е. Туник) [9]; метод мотивационной индукции (Ж. Нюттен) [5]; модифицированный тест метафоры времени, созданная Кроником А. А., Головахой Е. И. в модификации в работах Гуровой О. С., Ипполитовой Е. А. [2]; диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубнова) [10]; методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной [8].

Для математической обработки использовались следующие статистические методы: факторный анализ, U-критерий Манна—Уитни, дисперсионный анализ.

В исследовании приняли участие 75 студентов, находящихся в кризисных периодах обучения, а именно:

- 25 студентов 1 курса, во время которого студенты адаптируются к новым формам учебной деятельности, к обучению в ВУЗе, к другим уровням контроля и самоконтроля в учебе;
- 25 студентов 3 курса, в это время студенты задумываются о правильности выбора профессии, о специализации в будущем, а также зачастую ищут спутника жизни, что влияет на учебную деятельность;

- 25 студентов 5 курса, который предвещает выход студентов из университета, поиск работы, в связи с чем студенты начинают постепенно готовиться и адаптироваться к будущей смене деятельности.

Если говорить о ценностно-смысловом компоненте жизненных перспектив, то исследование показало, что для креативных студентов (в отличие от не креативных) в начале обучения менее важно проявлять и пытаться реализовать в деятельности такую ценность, как признание, уважение людей и влияние на окружающих (в среднем 4,8 и 5,82 балла из 6 соответственно). При этом в дальнейшем, в середине и во время завершения обучения, это различие сглаживается, однако для этих студентов наблюдается связь творческого человека с желанием познавать новое в мире и других людях (3,8 балла на 3 курсе и 4,68 на 5 курсе против 2,27 и 3,2 балла в некреативных группах соответственно). Также для креативной группы, завершающей обучение, значительно важнее духовное удовлетворение, чем для некреативной. Стоит отдельно указать, что для всех креативных студентов имеет большую ценность реализация собственных творческих возможностей.

При изучении когнитивного компонента жизненных перспектив также получены значимые различия между креативными и некреативными студентами. Так, для творческих студентов характерно рассматривать свое будущее больше на временном промежутке «через год» и далее (около 72 %), хотя и учитывают возможные события в ближайшем будущем (28 %) тогда как некреативные студенты больше видят будущее в течение ближайших 5 лет (около 85 % мотивационных объектов относятся к указанному периоду), им меньше свойственно рассматривать будущее на более длительное время, возможно, на всю перспективу дальнейшей жизни. При этом креативные студенты в сравнении с менее творческими в начале обучения меньше рассматривают будущее, связанное с различными видами отдыха. На средних этапах обучения для таких студентов более характерно рассматривать будущее, связанное с собой, собственной личностью (в среднем 8 мотивационных объектов относятся к данной категории в этой группе против 4 в некреативной), а также творческие студенты в этот период заметно меньше думают об учебе как доле будущего (2 и 4 объекта соответственно). К концу же обучения эти студенты, наоборот, меньше думают о себе как части грядущего (5 и 7 объектов), и по-прежнему меньше об учебной деятельности (в том числе удачном ее завершении), в отличие от менее творческих выпускников (2 и 7 объектов соответственно).

Исследование эмоциональных компонентов жизненных перспектив показало, что креативные студенты более склонны оценивать будущее как необычное, нежели как стандартное (в среднем 6,8 и 5,3 балла из 10 соответственно), и при этом оптимистичное (8,1 и 7 баллов), разнообразное (7,4 и 6,1 балл) и исходящее больше от себя, чем навязанное другими (8,3 и 6,9 баллов). Также на начальном этапе обучения эти студенты чаще оценивают будущее как стремительное, тогда как в середине обучения более ярко выражается характерное видение будущего как исходящего от себя. В конце обучения эти студенты показывают более интенсивные различия в уже обозначенных выше оценках будущего как необычного и разнообразного.

Таким образом, в исследовании были выявлены различия в ценностно-смысловом, когнитивном, эмоциональном компонентах жизненных перспектив креативных и не креативных студентов. Полученные результаты могут быть использованы практически психологами при работе со студентами, находящимися на разных этапах профессионального становления.

Список литературы:

1. Боявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. № 5. — С. 49—58.
2. Гурова О. С. Психологические особенности субъективных представлений о жизненных перспективах участников локальных войн : автореф. дис.
3. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей. — М.: Наука, 1994
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.: ил.
5. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. / Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
6. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд во УРАО, 2002.
7. Ральникова И. А. Жизненные перспективы личности: психологический контекст: монография / И. А. Ральникова. — Барнаул, 2002.
8. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению. Методическое пособие. — Самара: Изд-во СамИКП — СНЦ РАН, 2002. — 49 с.
9. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. — СПб: Речь, 2003. — 96 с.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. — 490 с.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОСВАИВАЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ СТУПЕНИ (БАКАЛАВРИАТ И МАГИСТРАТУРА)

Проничева Марианна Олеговна
магистрант НИУБелГУ, г. Белгород

Карнаухов Владимир Александрович
канд. пед. наук, доцент НИУБелГУ, г. Белгород
E-mail: marianna689@yandex.ru

Актуальность проблемы исследования обусловлена имеющимся противоречием между наличием социального заказа на модернизацию системы высшего профессионального образования в соответствии с мировыми стандартами и недостаточной изученностью проблемы мотивационной направленности учебной деятельности студентов в условиях перехода к многоуровневой системе образования. Вместе с тем характер учебной мотивации выступает тем внутренним условием, которое опосредует влияние системы образования на эффективность учебной деятельности студентов.

В ходе изучения данной проблемы в науке имеются определенные предпосылки. На роль мотивации, как смыслового ядра любого поступка, профессионального выбора, неправомочность отрыва познавательных и образовательных процессов от их носителя — личности, ее потребностей, ценностных ориентации и мотивов неоднократно указывалось известными отечественными психологами А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, А. М. Матюшкиным, Е. В. Шороховой, Я. А. Пономаревым, П. К. Анохиным, Н. А. Бернштейном, Б. Ф. Ломовым и др., утверждали, что мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели. Изучению формирования познавательной мотивации посвящены работы А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, А. М. Матюшкина, К. А. Абульхановой-Славской. Психологические механизмы мотивации человека изучались В. К. Вилюнасом, Х. Хекхаузенем и др. [3]. Психология учебной деятельности, проблемы мотивации в процессе её осуществления плодотворно разрабатывалась А. Г. Асмоловым, В. В. Давыдовым, А. Н. Леонтьевым, А. В. Петровским, С. Л. Рубинштейн и др.

Целью изучения данной проблемы явились особенности учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования. В ходе разработки нашей проблемы нами была

выдвинута гипотеза о том, что в учебной мотивации студентов в зависимости от уровня высшего образования (бакалавриат и магистратура), структура мотивации учения магистров будет характеризоваться большей направленностью на познавательный интерес, самопознание, самоутверждение и саморазвитие, и функционировать на уровне действующей мотивации.

При сравнении полученных в ходе исследования данных о содержании отдельных учебных мотивов, побуждающих к учебной деятельности в целом, видно, что существуют как общие, так и отличительные моменты в структуре учебной мотивации бакалавров и магистров.

Действительно, структура мотивации учения магистров характеризуется большей направленностью на познавательный интерес, самопознание, самоутверждение и саморазвитие, и функционирует на уровне действующей мотивации.

Рассмотрим группы данных о содержании критериев самооценки успешности учебной деятельности в форме выполнения научно-исследовательской работы.

Представленные данные говорят о преобладании критериев, реализующих «широкую» мотивационную направленность у всех групп испытуемых. Но у магистров (78 %) данный показатель находится на более высоком уровне, чем у бакалавров (73 %). Самое большое число студентов, оценивающих успешность своей научно-исследовательской деятельности критериями, направленными только на результат, среди бакалавров естественнонаучных специальностей (36 %). А магистры технических специальностей в 100 % случаев придерживаются критериев, реализующих «широкую» мотивационную направленность — и на результат, и на саморазвитие.

Нами так же были получены данные о том, что 40 % бакалавров имеют высокий уровень развития мотивации. У 57 % бакалавров наблюдается несформировавшаяся мотивация научно-исследовательской деятельности, и только у 3 % испытуемых мы наблюдаем средний уровень развития мотивации. Больше всего бакалавров с эффективной сформированной мотивацией выявлено на гуманитарных факультетах (63 %), а самое маленькое их число на технических (27 %). Среди испытуемых — гуманитариев значительно реже, чем по всей выборке, встречается низкий уровень развития мотивации (37 %). Группа бакалавров естественнонаучных специальностей отличается большой долей студентов (64 %) с низким уровнем развития мотивации.

Среди магистров преобладают испытуемые с высоким уровнем развития учебной мотивации (56 %). Не сформирована мотивация у 36 % опрошенных. Действующая направленность только на результат

выявлена у 8 % магистров, принявших участие в исследовании. При рассмотрении меры действенности типа мотивационной направленности среди магистров различных специализаций, необходимо отметить, что наибольшее количество студентов с «широкой» действующей мотивацией учится на технических факультетах (70 %). Среди магистров естественнонаучных специальностей, чаще чем по всей совокупности опрошенных, встречаются студенты со средним уровнем развития мотивации (12 %).

Таким образом, полученные нами данные о характере мотивации научно-исследовательской деятельности студентов (ее направленности и мере действенности) свидетельствуют о следующем.

Большинство студентов обеих групп (бакалавры и магистры) осознают широкую развивающую функцию научно-исследовательской деятельности и считают саморазвитие одним из значимых для них мотивов, реализуемых в ходе научно-исследовательской работы (73 % и 80 % студентов соответственно).

1. Однако в ходе реальной научно-исследовательской работы удается реализовать эти намерения половине бакалавров и 70 % магистров.

2. Другими словами, высокий уровень развития учебной мотивации, который является целью учебно-воспитательной работы в ВУЗе, в большей степени представлен у магистров, хотя значение этого показателя и составляет немногим более половины испытуемых этой группы.

Выявленные особенности учебной мотивации различных групп студентов (преобладание магистров с высоким уровнем развития учебной мотивации над бакалаврами), на наш взгляд, объясняется большей информированностью студентов о целях их профессиональной подготовки в магистратуре по сравнению с бакалавриатом. В этом случае магистратуру выбирают студенты с широкой мотивационной направленностью не только на получение диплома, но и со стремлением к саморазвитию в преподавательской и научно-исследовательской деятельности.

Данные выводы подтверждаются результатами опроса бакалавров и магистров о целях и организации профессиональной подготовки на соответствующих академических ступенях. Цели профессиональной подготовки бакалавров и магистрантов видятся испытуемыми следующим образом:

60 % бакалавров затруднились ответить на этот вопрос, остальные 40 % считают, что цель профессиональной подготовки магистров —

обучение специалистов высшей категории, а подготовка бакалавров особой цели не имеет.

Среди магистрантов 78 % опрошенных считают, что цели профессиональной подготовки бакалавров и магистров различаются тем, что бакалавры получают высшее образование более низкого уровня, а магистратура готовит специалистов, способных к решению наиболее сложных задач профессиональной деятельности, самостоятельной аналитической работе и научно-исследовательской деятельности.

Третья часть всех опрошенных бакалавров считает, что бакалавриат по сути является неоконченным высшим образованием со слабым уровнем подготовки, но положительной стороной для них является сокращенное время освоения ступени, магистратура — средство для получения престижного диплома и подготовки более высокого уровня.

Оказалось, что подавляющее большинство магистров отдает себе отчет в целях и содержании образования в магистратуре, а бакалавры имеют «туманные» представления на этот счет. Это во многом объясняется и характером имеющихся нормативных актов, регламентирующих процесс обучения в условиях двухуровневой системы образования.

Также нами были получены новые данные об особенностях мотивации студентов различных специальностей (гуманитарных, естественнонаучных и технических). «Широкая» действующая мотивационная направленность, которая является целью учебно-воспитательной работы в ВУЗе, в наибольшей степени представлена у магистров технических специальностей. А среди бакалавров естественнонаучных специальностей, отмечено максимальное количество студентов с низким уровнем развития мотивации учения.

Особенности учебной мотивации студентов, осваивающих различные академические ступени, выступают решающим психологическим фактором эффективности учения и успешности нововведений в ВУЗе. Поэтому основной целью развития мотивации учебной деятельности выступает формирование широкой мотивационной направленности не только на результат (получение диплома и нового знания), но и на осознание личной значимости учебного процесса преобразование его в саморазвитие и самопознание.

Проделанное нами исследование особенностей учебной мотивации студентов в условиях многоуровневой системы образования представляет собой лишь начальный этап разработки проблемы. Полученный в нем теоретический и фактический материал требует, очевидно, дальнейшего развития, уточнения и проверки. Так, в дальнейшем необходимо изучение поставленных нами вопросов с

привлечением значительно большей выборки студентов, достаточной для строгого статистического анализа полученных данных. С другой стороны, наше исследование опиралось на применение только «срезовых» методов, на достаточно ограниченные, в сущности, возможности констатирующего опыта.

Нами был проведен теоретический анализ и оценка предлагаемых в психолого-педагогической и психологической литературе. Были рассмотрены подходы к изучению особенностей и содержания мотивации учебной деятельности студентов в условиях двухуровневой системы высшего профессионального образования. Для выявления особенностей учебной мотивации студентов нами была использована диагностическая методика (А. С. Герасимовой): опросники, направленные на оценку содержания отдельных учебных мотивов и доминирующей мотивационной направленности бакалавров и магистрантов в процессе обучения в ВУЗе и при выполнении научно-исследовательской работы [4].

Определенный интерес представляют полученные в ходе исследования данные о спектре отдельных учебных мотивов побуждающих к учебной деятельности бакалавров и магистров и оценка общей мотивационной направленности студентов, осваивающих различные этапы обучения.

Список литературы:

1. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.
2. Асеев В. Г. Проблема мотивации и личности / В. Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. — М., 1974. — С. 122—126.
3. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990. — 288 с.
4. Герасимова А. С. Мотивация учения в контексте деятельностного подхода: учебн. пособие / А. С. Герасимова. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. — 140 с.
5. Карнаухов В. А. Мотивационно-смысловое образование в структуре направленности личности. Учебное пособие. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. — 71 с.
6. Сосновский Б. А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). М., 1993. — 199 с.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ КАК ШКОЛА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

*Галимова Алена Альбертовна
студент ФГБОУ ВПО ШГПИ, г. Шадринск*

*Шамухаметова Елена Сафиулловна
канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВПО ШГПИ, г. Шадринск
E-mail: shalesaf@mail.ru*

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, М. М. Бахтина, В. Н. Мясищева и других отечественных психологов, которые рассматривали общение как важное условие психологического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирование личности.

Общение человека всегда разворачивается в конкретной деятельности и обусловлено ее целями и содержанием. По мнению В. А. Петровского, «генерация новых ресурсов возможны межиндивидуальных взаимодействий составляет пока еще неясную, скрытую от субъекта перспективу развития его деятельности (и развитие его самого как личности)» [4].

Актуальность исследования определяется тем, что в современной психологии и педагогике интерес к проблематике личности ребенка возрастает. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема общения занимает значительное место в исследованиях таких ученых, как Лисина М. И., Деревянко Р. И., Рузская А. Г., Репина Т. А. и др.

Проблеме общения дошкольников посвящены работы таких ученых как В. В. Абраменковой, Т. В. Антоновой, Л. И. Божович, Л. Н. Галигузовой, Е. О. Смирновой, Р. И. Деревянко

Психологическими особенностям детей 6—7-го года жизни является растущая потребность в общении, сопереживании и взаимопонимании, активно развиваются социальные навыки и формы взаимопонимания. Расширяются круг общения ребенка и круг его интересов.

Развитие общения детей происходит в двух направлениях: с взрослыми и со сверстниками. Эти сферы общения связаны между собой. Опыт общения ребенка с взрослым является определяющим фактором в развитии общения детей со сверстниками [6]. Сотрудничество с взрослым для ребенка выступает как условие успешного взаимодействия со сверстником. Умение общаться предполагает соответствие поведения ребенка задачам и требованиям обстановки, ситуации, учитывать интересы и высказывания своего партнера, вести с ним диалог и координировать действия. Показателем того, насколько развито общение, является не преобладание тех или иных контактов, а способность сотрудничать и общаться на разные темы в зависимости от ситуации и от интереса партнера.

Общение — это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека.

В отечественной психологии общение рассматривается как деятельность. Синонимом этого понятия является понятие «коммуникативная деятельность». Анализ общения как самостоятельной деятельности наиболее последовательно был осуществлен Б. Г. Ананьевым, А. Н. Леонтьевым, М. И. Лисиной и другими.

По мнению М. И. Лисиной [3], развитие общения со сверстниками у дошкольников проходит ряд этапов, качественно преобразуясь на каждом из них: первый этап — эмоционально-практическая форма общения (2—4 года жизни); второй — ситуативно-деловая форма общения (4—6 год жизни); третий — внеситуативно-деловая форма общения (6—7 лет). В основе этого преобразования лежит изменение содержания коммуникативной потребности.

Общению со сверстниками, в отличие от контактов с взрослым, присущи раскованность, раскрепощенность, нестандартность, нерегламентированность и позиция равенства. Неформальное общение характеризуется тенденцией к самоутверждению, к признанию другими своей собственной значимости. Подобное признание является потребностью, удовлетворение которой стимулирует развитие и социальную активность личности.

По мере взросления дошкольника возрастает его социализация благодаря общению со сверстниками. В общении с ровесником, как считают В. В. Абраменкова, Л. Н. Галигузова, В. К. Котырло, С. Г. Якобсон и другие считают, что у ребенка происходит обогащение образа себя, формируется способность к сопереживанию, гуманное отношение к окружающим.

Сверстник способствует развитию у ребенка критичности мнений и поступков, его независимости от чужих суждений и желаний. Общение со сверстниками является школой социальных отношений (В. С. Мухина). Оно стимулирует преодоление ребенком эгоцентрической позиции, возникновение кооперативно-соревновательного сотрудничества, формирует способность учитывать в своей деятельности позицию и результаты действий партнера. В силу того, что образ сверстника осознан полнее и точнее, чем образ себя, искажающие тенденции, вызванные активностью ядерных структур, сказываются меньше.

Смирнова Е. О [5] выявила следующие особенности общения дошкольников со сверстниками: 1) общение со сверстниками более многообразно, чем общение с взрослым. В игре детей могут проявляться те качества и личностные характеристики, которые не появляются в общении с взрослыми, например, способность придумывать новые игры. 2) В общении со сверстниками всем видам деятельности присуща яркая эмоциональная насыщенность. Ребенок приобретает способность сочувствовать другому, переживать чужие радости и печали как свои собственные, становиться эмоционально на точку зрения другого. 3) Все формы обращения к сверстникам гораздо менее нормативны и регламентированы. 4) В общении со сверстниками у ребенка больше возможность проявлять инициативу.

В процесс развития личности дошкольника особую роль играют общение и взаимоотношения дошкольников со сверстниками. В анализе содержания взаимоотношений дошкольников со сверстниками в психологических исследованиях приводятся различные типологии:

- пассивно-положительный, эгоистический, конкурентный, личностный и неустойчивый;
- собственно-личностные, оценочные и «деловые» отношения;
- аффективно-личностные, деловые и информационно-познавательные типы связей, устанавливаемые между сверстниками;
- отношения эмоционального общения, отношения руководства — подражания, отношения кооперации.

В работах Р. А. Иванковой [2] приведены три типа взаимодействия дошкольников: равноправие, управление (диктаторского или демократического типа) и подчинение.

Е. А. Вовчик-Блаkitная [1] к типам взаимодействия отнесла:

- активно-положительный (демократический) — все старшие дети, охотно вступая во взаимодействие с младшими, занимают при этом социально ценностную нравственную позицию доброго и умелого помощника, чуткого друга. Поведение участников взаимодействия дает основание предполагать: наряду с готовностью относиться к другим, как к себе и к себе, как к другому наличествует

«эмоциональная идентификация», обеспечивающая подлинно гуманные взаимоотношения.

- активно-отрицательный (авторитарный) — дети активно вступают в общение с младшими, но мотивационная основа общения — эгоистическая. Контакт поддерживается постольку, поскольку обеспечивается командная роль, роль «с позиции силы». Если нет свидетелей, старшие дети проявляют нетерпение, раздражение.

- безразличное, незаинтересованное взаимодействие — не испытывая внутренней потребности в контактах с малышами, дети по просьбе педагога вступают в непродолжительное общение с ними, а затем спешат заняться своими делами.

Упражняясь в различного рода поступках, дети учатся дифференцировать хорошее и плохое. Положительный эмоциональный микроклимат в игровом объединении влияет на становление собственно личностных отношений детей, способствуя возникновению между ними избирательных привязанностей [Т. А.Репина, А. А.Рояк]. Сравнение себя со сверстником и противопоставление ему превращаются во внутреннюю общность, которая делает возможными глубокие межличностные отношения. Бескорыстное желание помочь сверстнику, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия свидетельствуют о том, что к старшему дошкольному возрасту формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно назвать личностным.

Суть этого отношения заключается в том, что сверстник становится не только предпочитаемым партнером по совместной деятельности, не только предметом сравнения с собой и средством самоутверждения, но и самоценной целостной личностью. Процесс социализации ребенка разворачивается как путь активного вхождения в культуру, присвоения культурно-исторического опыта в субъективной роли через различные виды деятельности, в частности, через общение и познание.

Список литературы:

1. Вовчик-Блаkitная Е. А. Детские контакты и их мотивы // Дошкольное воспитание. 1988. № 6. С. 56—59.
2. Иванкова Р. А. Игра, как средство изучения детских взаимоотношений // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М., 1978.
3. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: Воронеж, 1997.
4. Петровский В. А. Психология надситуативной активности. — М., 1992.
5. Смирнова Е. О. Психология ребенка. М., 1997.
6. Сосновский Б. А. Психология. — М., 2005.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ С РЕФЛЕКСИЕЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Губайдуллин Азат Римович

*аспирант Стерлитамакской государственной педагогической
академии им. З. Бишовой, г. Стерлитамак*

E-mail: azat24@mail.ru

На современном этапе модернизации образования стандарты к уровню специалиста становятся высокими, одновременно с этим меняются требования к подготовке будущего педагога-психолога и его рефлексии. Изменения требований к эталону личности педагога-психолога вполне реальны и применимы на практике, при условии, что педагог-психолог постоянно развивается, стремится к самоактуализации [4]. В связи с этим в процессе обучения и воспитания рефлексия педагога-психолога становится объектом быстрорастущего интереса и внимания. Профессиональное образование испытывает потребность в специалисте, гибко мыслящем и способным находить нестандартные решения. Подготовка такого педагога-психолога есть длительный и целостный процесс, направленный не только на формирование знаний, умений, навыков, соответствующих новым профессиональным стандартам, но и развитие его мастерства, включающего в себя развитие рефлексии. В теории и практике профессионального образования процесс формирования рефлексии у будущих специалистов считается одной из важнейших проблем психолого-педагогической науки.

Цель исследования: провести анализ взаимосвязи мотивационного профиля личности с рефлексией у будущих педагогов-психологов. Объект исследования: мотивационный профиль личности и рефлексия. Предмет исследования: взаимосвязь мотивационного профиля личности с рефлексией у будущих педагогов-психологов.

Гипотеза исследования: существует определенная взаимосвязь между мотивационным профилем личности и рефлексией у будущих педагогов-психологов, причём характер этой взаимосвязи для студентов первого и пятого курсов различны.

Задачами исследования выступает анализ теоретических подходов к проблеме взаимосвязи мотивационного профиля личности и рефлексии у будущих педагогов-психологов; подбор психодиагностических методик и организация опытно-экспериментального исследования по выявлению взаимосвязи мотивационного профиля личности и рефлексии у будущих педагогов-психологов; анализ полученных

результатов и их интерпретация, формулировка выводов и психолого-педагогических рекомендаций по развитию рефлексии у будущих педагогов-психологов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепции формирования и развития мотивации, представленные в работах Асеева В. Г., Асмолова А. Г., Божович Л. И., Вербицкого А. А., Волкова Б. С., Григоряна С.;
- мотивационные концепции Роттера Дж., Келли Г., Маслоу А., Герцберга Ф., Кеттелла Р., Хекхаузена Х., Аткинсона Дж., Макклелланда Д.;
- идеи о формировании профессиональной мотивации (виды, содержание, функции, механизмы) Бадоева Т. Л., Гербачевского В. К., Гусевой Г. А.;
- теория рефлексивного механизма Тюкова А. А., концепции развития профессиональной рефлексии студентов Анисимова О. С., Вульфова В. З., Зака А. З.;

Научная новизна работы заключается в том, что автором впервые исследованы механизмы взаимосвязи мотивационного профиля с рефлексией будущих педагогов-психологов; конкретизировано понятие мотивационного профиля как системообразующего личностного образования, влияющего на уровень развития профессионально-личностной рефлексии у будущих педагогов-психологов; выявлена структура мотивационного профиля у будущих педагогов-психологов и показана роль личностной рефлексии в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-психолога.

Практическая значимость: в работе выявлена взаимосвязь мотивационного профиля и рефлексии у будущих педагогов-психологов, которая может быть использована преподавателями вуза для прогнозирования и оптимизации процесса подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Полученные в ходе исследования результаты представляют интерес для педагогов-психологов и работников сферы образования, так как автор предлагает не только оценочно-диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровень развития рефлексивных способностей субъектов образовательного процесса.

В первой главе «Теоретико-методологические представления о мотивационном профиле личности и рефлексии будущих педагогов-психологов» раскрывается генезис научных представлений о рефлексии; обосновываются уровни анализа понятия «рефлексия»; выявляются различные точки зрения ученых относительно понимания ими категории мотивационного профиля личности и феномена рефлексии.

По мнению Мартина Р., Ричи Ш., мотивационный профиль личности — это индивидуальное сочетание наиболее и наименее актуальных для конкретного человека потребностей. Мильман В. Э. считает, что мотивационный профиль личности есть совокупность устойчивых мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер деятельности студентов по овладению профессией, детерминирующих направленность личности на творческую самореализацию [5]. На основе теоретического анализа литературы была выявлена структура мотивационного профиля личности, которая интегрирует в себе следующие компоненты: потребности, мотивы, ценностные ориентации.

Таким образом, мотивационный профиль личности представляет собой совокупность наиболее актуальных потребностей и устойчивых мотивов, социальных установок и ценностных ориентаций, характеризующих личность будущего педагога-психолога и его профессиональную деятельность.

Рефлексия — это профессионально значимое качество будущего педагога-психолога, позволяющее ему анализировать и оценивать собственную деятельность и себя в ней как ее субъекта, конечным результатом которого является самоактуализация в профессиональной деятельности.

Во второй главе представлены результаты диагностики мотивационного профиля личности и рефлексии будущих педагогов-психологов, выявлена взаимосвязь между ними, проведен качественный анализ этой взаимосвязи с помощью корреляционного анализа по Пирсону, сформулированы выводы и рекомендации, направленные на развитие рефлексии у будущих педагогов-психологов.

Экспериментальное исследование проводилось в СГПА им. З. Бишовой на базе Института педагогики и психологии. В исследовании принимали участие студенты-психологи первых и пятых курсов в количестве 50 человек.

Для изучения мотивационного профиля личности применялась методика «Мотивационный профиль личности» (Ш. Ричи, П. Мартин), направленная на диагностику потребностей, оказывающих влияние на формирование мотивационного профиля личности будущих педагогов-психологов. Анализ полученных в ходе исследования результатов свидетельствует о том, что потребности можно разделить на две категории: наиболее и наименее значимые. В первую категорию вошли такие потребности студентов первого курса, как вознаграждение, признание, структурирование работы, взаимоотношения, самосовершенствование и интересная работа, во вторую категорию — условия

работы, социальные контакты, достижения, власть и влияние, разнообразие, креативность. Теперь рассмотрим потребности студентов пятого курса. В первую группу вошли такие потребности студентов пятого курса, как вознаграждение, условия работы, социальные контакты, признание, креативность, самосовершенствование и интересная работа, во вторую категорию — структурирование работы, взаимоотношения, достижения, власть и влияние, разнообразие. Мы выяснили, что для студентов первого и пятого курсов определенная часть потребностей имеет одинаковую значимость. Наличие и у тех, и других потребности в вознаграждении говорит о том, что если существует возможность больше зарабатывать, прилагая больше усилий, молодые специалисты будут высоко мотивированными и удовлетворенными работой, то есть их мотивация состоит в обеспечении строгой причинно-следственной связи между усилиями и вознаграждением. Были обнаружены показатели высокой потребности в признании у студентов обоих курсов, которые характеризуют их как независимых от одобрения окружающих, так как они служат индикатором значительной неуверенности в себе. Было замечено, что высокая потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности проявляется у студентов первых и пятых курсов, что характеризует как показатель желания независимости, самосовершенствования, оценки своей деятельности именно с этих позиций. Большую важность для студентов имеет и стремление к интересной и полезной работе. Если у молодого специалиста высока потребность в полезной и интересной работе, то задача коллектива состоит в организации деятельности таким образом, чтобы педагоги-психологи могли воспринимать ее как интересную и полезную, иначе прочие мотивационные факторы действуют не в полную силу.

Необходимо отметить, что у студентов пятого курса наблюдаются высокие показатели потребности в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке. Это объясняется тем, что у студентов старших курсов существует неудовлетворенность потребности выразить недовольство при взаимодействии с коллегами, неблагоприятным психологическим климатом. Поэтому, столкнувшись с высокими значениями этой потребности, нужно в первую очередь рассмотреть отношения, сложившиеся в коллективе. Кроме того, у студентов пятого курса прослеживается важность потребности в социальных контактах получать удовлетворение и положительные эмоции от многочисленных контактов с коллегами, так как многие из них способны проявлять толерантность к окружающей суете, шуму, которые неизменно сопровождают совместный труд. Что касается

потребности быть креативными, анализирующими, думающими работниками, открытыми для новых идей, то этот показатель свидетельствует о тенденции к проявлению пытливости, любопытства и нетривиального мышления. Хотя идеи, которые вносят такие специалисты и к которым стремятся, не обязательно будут правильными или приемлемыми. При корректном управлении такие педагоги-психологи весьма полезны. Но их креативность должна быть сфокусирована на задачах профессиональной деятельности. Если креативность не может быть сконцентрирована, она не может быть использована.

Согласно данным, полученным в ходе диагностики по второму тесту «Мотивационная структура личности» (Мильман В. Э.), следует отметить, что у 8 % респондентов наблюдается прогрессивный тип мотивационного профиля, у 4 % респондентов имеется импульсивный тип, у 52 % респондентов преобладает экспрессивный тип, у 36 % респондентов прослеживается доминирование уплощенного профиля личности.

В качестве третьей психодиагностической методики использовался тест «Ценностные ориентации» (Мотков О. И., Огнева Т. А.), направленный на изучение десяти ценностных ориентаций личности, их значимости и степени реализации. Полученные данные по этой методике позволяют утверждать, что по степени реализации (осуществления) мы можем объединить изучаемые ценности студентов первого курса в три группы: в первую группу вошла такая ценность, как теплые, заботливые отношения с людьми; во вторую группу — хорошее материальное благополучие, саморазвитие личности, известность, популярность, следование нравственным принципам, физическая привлекательность, высокое социальное положение, творчество и любовь к природе. В третью группу мы относим такую ценность, как роскошная жизнь, так как она реализуется меньше всех остальных. А теперь рассмотрим список ценностей студентов пятого курса, которые также делятся на три группы: в первую группу вошла такая ценность, как любовь к природе — это наиболее реализуемая ценность. Во вторую группу вошли такие ценности, как хорошее материальное благополучие, саморазвитие личности, следование нравственным принципам, физическая привлекательность, тёплые, заботливые отношения с людьми, высокое социальное положение, творчество, роскошная жизнь, — это список менее реализуемых ценностей. В третью группу вошла такая ценность, как известность, популярность, — по результатам исследования данная ценность имеет наименьший показатель по степени реализации.

Для диагностики рефлексии применялся тест «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Фетискин Н. П., Козлов В. В.). В ходе диагностики уровня рефлексии были получены следующие результаты: у студентов первого курса — 44 % респондентов имеют средний уровень рефлексии, 36 % человек — низкий уровень рефлексии, 20 % респондентов — высокий уровень рефлексии; у студентов пятого курса — 60 % составляют респонденты со средним уровнем рефлексии, 12 % человек имеют низкий уровень рефлексии, 28 % студентов — высокий уровень рефлексии.

В ходе корреляционного анализа по Пирсону были выявлены следующие закономерности у студентов первого курса:

- чем больше потребность у студента первого курса формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения, представляющие значительную степень доверительности, тем выше уровень рефлексии ($r=0,462$, кр. $p=0,05$). Через отношения между коллегами могут отчетливо наблюдаться явления, отражающие умения студентов первого курса анализировать психолого-педагогические ситуации.

- чем больше проявляется любовь к природе, тем выше уровень рефлексии ($r=0,458$, кр. $p=0,05$). Выделенная взаимосвязь позволяет утверждать, что доминирование данной ценности способствует развитию рефлексии.

Корреляционный анализ по Пирсону позволил выявить следующие закономерности у студентов пятого курса:

- чем больше потребность в хороших условиях работы, тем выше проявляется рефлексия ($r=0,491$, кр. $p=0,05$). Установление прямой взаимосвязи дает основание высказывать, что условия работы, которые приобретают благоприятный характер, предполагают максимальное проявление умения анализировать психолого-педагогические задачи, результаты профессиональной деятельности. Наличие позитивных условий является основанием для эффективного развития рефлексии. В такой деятельности будущий педагог-психолог активно повышает уровень рефлексии.

Таким образом, анализ эмпирических данных позволяет выделить направления коррекционно-развивающей работы для педагогов-психологов в аспекте их рефлексивной деятельности. Будущему педагогу-психологу после окончания высшего учебного заведения требуется, как правило, немало времени, чтобы адаптироваться к условиям профессиональной деятельности. В связи с этим необходимо в рамках учебного процесса организовать включение студента в реальную деятельность практикующих структур, решить вопрос о согласовании, совмещении форм практической деятельности с формами учебной

деятельности. Сформированность рефлексии является необходимым условием успешной самореализации молодого педагога-психолога. Она является одним из условий успешной профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск, 1998. 310 с.
2. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 1999. 244 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики: психологический журнал. № 5. 2003. С. 45.
4. Материалы III международной научной студенческой конференции «Научный потенциал студенчества в XXI веке»: том второй. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2009. 144 с.
5. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности: практикум по психодиагностике. М., 1990. С. 23—43.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ БЕЗ НАРУШЕНИЙ ЗРЕНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ДЕМБО-РУБИНШТЕЙН В МОДИФИКАЦИИ А. М. ПРИХОЖАН

*Кияница Назар Валерьевич
соискатель, г. Киев, Украина
E-mail: knazarov@gmail.com*

Мы полагаем, что для получения более полного представления об особенностях адаптации к школе ребенка с нарушениями зрения в группах интегрированного обучения с детьми без нарушений зрения необходимо изучить уровень его самооценки.

Самооценка личности — это то, как личность относится к самой себе, как видит себя и кем себя считает. Это не то, каков человек есть на самом деле, или то, как его видят другие люди, а то, что он сам думает о себе. Люди не обязательно думают о человеке так, как он себе это представляет. Уровень самооценки — это субъективный взгляд на самого себя. Это качество формируется постепенно с самого рождения и может быть осознанно или неосознанно изменено. Обычно его неосознанное изменение ведет к низкому уровню самооценки,

человек начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность, неуверенность в своих силах, тенденции избегать соревнования, не критичности в оценке достигнутого и т. п. Хорошее воспринимается, как должное. А поскольку на плохом концентрируется больше внимания, соответственно, оно лучше укореняется в подсознании, что и влияет непосредственно на отношение к себе. Повышение уровня самооценки формируется на основе мыслей и действий в различных ситуациях. Формирование самооценки важно для современного человека. «Если думаешь, что можешь или не можешь, — в обоих случаях ты прав» (Г. Форд). Высокий уровень самооценки ведет к уверенным действиям и правильным решениям, к адекватной оценке себя, умению правильно оценивать свои способности, успехи и неудачи, что, в свою очередь, ведет к реалистичной самооценке. Низкий уровень самооценки ведет к неуверенности, робости и, как следствие, к неуверенности в процессе принятия решения, неадекватному оцениванию себя, что, в свою очередь, ведет к нереалистичной самооценке [1].

Важнейшим критерием самооценки является ее адекватность. Для выявления адекватности самооценки нами использовалась методика Дембо-Рубинштейн в модификации Прихожан А. М. [1]. Дети имели возможность давать себе высокие, средние и низкие оценки относительно категорий: ум, способности, характер, умение многое делать своими руками, умелые руки, уверенность в себе.

Цель данной статьи — раскрыть уровни самооценки школьников с нарушениями зрения и без нарушений зрения.

Задачи исследования: провести сравнительный анализ уровня самооценки у детей с нарушениями зрения и без нарушений зрения и выявить, что завышенная или заниженная самооценка является показателем их личностной незрелости и затрудняет адаптационный процесс.

Испытуемому выдается бланк методики, который содержит инструкцию и задание.

Проведение исследования. «Инструкция: любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать низкое развитие, а верхняя — наивысшее, т. е. на верхней ступени первой лестницы расположатся самые здоровые, а на нижней — самые больные; по аналогичному принципу расположатся дети на остальных лестницах. Укажи свое место на ступеньках всех лестниц. Детям предлагается 4 таких линии. Они обозначают: 1.ум,

способности; 2. характер; 3. умение многое делать своими руками, умелые руки; 4. уверенность в себе. Размеры и цвет изображения соответствовали требованиям к наглядным материалам для слабовидящих школьников. Самооценка считается адекватной, если испытуемый указывает свое место, как правило на 4—5 ступенях, т. е. чуть выше/ниже среднего или к зоне середины. На каждой линии черточкой («-») определите, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данное время. После этого крестиком (x) определите, на каком уровне развития находятся эти качества и стороны, при которых вы бы были удовлетворены собой или ощущали гордость за себя». Размеры и цвет изображения соответствовали требованиям к наглядным материалам для слабовидящих школьников. Самооценка считается адекватной, если испытуемый указывает свое место, как правило на 4—5 ступенях, т. е. чуть выше/ниже среднего или к зоне середины.

Обследование проводилось в индивидуальной форме. Всего принимали участие 66 детей с нарушениями зрения и 88 детей без нарушений зрения, в общем 154 школьника.

Обработка и интерпретация результатов.

Обработка проводилась по четырем шкалам. Каждый ответ выражается в баллах. Длина каждой шкалы — 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (например, 54 мм = 54 балла).

По каждой из четырех шкал определить:

1. высоту самооценки — от «0» к знаку «-»;

Рассчитать среднюю величину каждого показателя самооценки по всем четырем шкалам.

Высота самооценки:

1. Количество баллов от 45 до 74 («высокая» самооценка) свидетельствует о реалистической (адекватной) самооценке.

2. Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценками окружающих.

3. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска».

За низкой самооценкой могут прятаться два абсолютно разных психологических явления: настоящая неуверенность в себе и «защитная», когда декларируется (самому себе) собственное неумение, отсутствие способности и тому подобное позволяет не прилагать никаких усилий. Таким образом, методика позволяет определить уровень самооценки детей с нарушениями зрения и детей нормы.

Анализ экспериментальных данных, полученных при изучении особенностей самооценки, позволил выявить следующие тенденции:

Таблица 1.

Выявление уровня самооценки у детей с нарушениями зрения

Уровень самооценки	1-А класс школа-интернат №11 г.Киева		1-Б класс средняя школа №311 I ступени г.Киева		2-А класс школа-интернат №11 г.Киева		2-А класс средняя школа №311 I ступени г.Киева		2-Б класс школа-интернат №11 г.Киева		3-А класс школа-интернат №11 г.Киева		4-А класс школа-интернат №11 г.Киева	
	Кол. иссл.	%	Кол. иссл.	%	Кол. иссл.	%	Кол. иссл.	%	Кол. иссл.	%	Кол. иссл.	%	Кол. иссл.	%
	Завышенная	8	67	—	—	4	57	—	—	5	63	4	44	5
Высокая	4	33	2	25	3	43	3	27	3	38	5	56	6	55
Заниженная	—	—	6	75	—	—	8	73	—	—	—	—	—	—

Итак, при рассмотрении особенностей самооценки школьников с нарушениями зрения нами была обнаружена их связь зависимости между самооценкой школьников с нарушениями зрения и без нарушения зрения. Обнаружилось, что самооценка завышается в зависимости от того, насколько ребенок принимаем школой. Если к нему относятся негативно, не уважают его интересы, он испытывает раздражение по поводу неудач и своего поведения, и тем более у него выше самооценка. Мы полагаем, что такое изменение самооценки выступает как защитный механизм, способствующий сохранению психического здоровья. Чем выше интеллектуальное развитие ребенка, тем адекватнее он себя оценивает, и наоборот, чем ниже уровень развития интеллекта ребенка, тем выше его самооценка. Это можно объяснить снижением критичности и трудностями реального оценивания себя у детей с более низким уровнем развития мыслительной деятельности.

Итак, примерно часть учеников, имеющих нарушения зрения оценивают себя по всем названным параметрам выше нормы, т. е. эти

дети обнаружили явное стремление несколько переоценить себя. Исследование уровня самооценки детей с нарушениями зрения школы-интерната № 11 показало, что в 1-А классе у 8 учеников (67 %), во 2-А классе — у 4 учеников (57 %), во 2-Б классе — у 5 учеников (63 %), в 3-А классе — у 4 учеников (44 %), в 4-А классе — у 5 учеников (45 %) наблюдается завышенная самооценка. Они часто отмечали у себя самые высокие показатели по предложенным категориям, т. е. имеют завышенную самооценку. На наш взгляд, преобладание завышенной самооценки у детей с нарушением зрения может быть объяснено тем, что у ребенка с патологией зрения переоценка своей личности выполняет компенсаторную функцию. Слабовидящие дети к школьному возрасту начинают осознавать свое отличие от нормально видящих сверстников, как результат этого у них может возникать ощущение собственной ущербности, малоценности, и, как компенсации данного состояния, у них формируется неадекватная самооценка.

Исследование уровня самооценки детей с нарушениями зрения средней школы № 311 1 ступени показало, что в 1-Б классе и во 2-А классе преобладает заниженный уровень самооценки: в 1-Б классе у 6 учеников (75 %), а во 2-А классе у 8 учеников (73 %). Заниженный уровень самооценки свидетельствует о неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска». Этот уровень самооценки свидетельствует о неуверенности в своих возможностях, собственных действиях, отсутствие способности прикладывать усилия для достижения собственной цели, повышенная тревожность, агрессивность. Ситуация общения со сверстниками также вызывают у них определенные трудности. Эти дети часто конфликтуют с одноклассниками, с трудом работают в группе, не умеют договариваться, часто капризны. Они стремятся как можно чаще привлечь к себе внимание педагога, просят его о помощи при выполнении заданий и поручений, а также при конфликтах со сверстниками. В школе-интернате № 11 не наблюдалось учеников с заниженной самооценкой.

Высокий уровень самооценки детей с нарушениями зрения средней школы № 311 1 ступени показало, что у 3 учеников (27 %) 2-А класса и у 2 учеников (25%) 1-Б класса. Также высокий уровень самооценки в школе-интернате № 11 обнаружен у 5 учеников (56 %) 3-А класса, у 6 учеников (55 %) 4-А класса, у 3 учеников (38 %) 2-Б класса, у 3 учеников (43 %) 2-А класса, у 4 учеников (33 %) 1-А класса. Высокий уровень самооценки свидетельствует о реалистичной адекватной самооценке собственной деятельности, своего поведения и поступков, реалистичном уровне достижений, умении адекватно переживать неудачи и находить выход из сложной ситуации.

Таблица 2.

Выявление уровня самооценки у детей без нарушений зрения

Уровень самооценки	1-А класс средней школы №311 1 ступени		2-Б класс средней школы №311 1 ступени		3-А класс средней школы №311 1 ступени		4-А класс средней школы №311 1 ступени	
	Кол. иссл.	%						
	Завышенная	8	31	8	42	16	57	8
Высокая	12	46	3	16	2	7	4	27
Заниженная	6	23	8	43	10	36	3	20

Исследование уровня самооценки средней школы № 311 1 ступени у детей без нарушения зрения показало, что в 1-А классе у 8 учеников (31%), во 2-Б классе у 8 учеников (42%), 3-А классе у 16 учеников (57%) и в 4-А классе у 8 учеников (53%) преобладает завышенный уровень самооценки. Завышенный уровень самооценки свидетельствует о личностной незрелости, неумение верно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, этот уровень самооценки указывает на «закрытость для опыта», нечувствительность к своим ошибкам, неудачам и оценкам окружающих.

В средней школе № 311 1 ступени преобладает высокий уровень самооценки в 1-А классе у 12 учеников (46 %), во 2-Б классе у 3 учеников (16 %), в 3-А классе у 2 учеников (7 %), в 4-А классе у 4 учеников (27 %). Высокий уровень самооценки свидетельствует о реалистичной адекватной самооценке собственной деятельности, своего поведения и поступков, реалистичном уровне достижений, умение адекватно переживать неудачи и находить выход со сложной ситуации.

В средней школе № 311 1 ступени в меньшей степени преобладает в 1-А классе заниженный уровень самооценки у 6 учеников (23%), во 2-Б классе у 8 учеников (43 %), у 10 учеников (36%) 3-А класса, у 3 учеников (20 %) 4-А класса. Заниженный уровень самооценки свидетельствует о неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска». Этот уровень самооценки свидетельствует о неуверенности в себе, собственных действиях, отсутствие способности прикладывать усилия для достижения собственной цели.

Выводы:

Таким образом, изучение особенностей самооценки показало, что у значительной части слабовидящих школьников наблюдается неадекватная самооценка. Сравнительный анализ уровня самооценки у детей с нарушениями зрения и детей без нарушений зрения показал,

что у детей с нарушениями зрения преобладает завышенный уровень самооценки, это связано с негативными тенденциями в отношениях с новыми детьми, учителями, педагогами, родителями и носит компенсаторный характер. Завышение самооценки у детей, на наш взгляд, является реакцией на негативный стиль понимания окружающих и эта неадекватная самооценка отрицательно сказывается на процессе школьной адаптации детей с нарушениями зрения. Это свидетельствует о неблагоприятии в развитии личности. Заниженная самооценка объясняется снижением критичности и трудностями реального оценивания себя, в основном сюда относятся дети с более низким уровнем развития интеллекта. Эти ученики составляют «группу риска». Самооценка свидетельствует о неуверенности в себе, собственных действиях, об отсутствии способности докладывать усилия для достижения собственной цели. Такое же количество слабовидящих детей имеет также высокий уровень самооценки. Чем выше интеллектуальное развитие ребенка, тем адекватнее он себя оценивает, и наоборот, чем ниже уровень развития интеллекта ребенка, тем выше его самооценка. Этим детям оказывалась поддержка, окружающие заинтересованы в их успехах, ситуация общения со сверстниками не вызывает у них трудностей, они с удовольствием работают в группе и умеют договариваться, оценивают их способности, доверяют им, поощряют их инициативу.

А у детей без нарушений зрения также преобладает завышенный и низкий уровень самооценки. Завышенный уровень самооценки свидетельствует о личностной незрелости, неумении верно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, этот уровень самооценки указывает на «закрытость для опыта», нечувствительность к своим ошибкам, неудачам и оценкам окружающим. Высокий уровень самооценки свидетельствует о реалистичной адекватной самооценке, уверенности в себе, стремлении достигать поставленной цели, умении адекватно переживать неудачи и находить выход из сложной ситуации.

Дети с завышенной и заниженной самооценкой нуждаются в целенаправленной и довольно специфической коррекционно-развивающей помощи со стороны педагога, психолога, родителей.

Список литературы:

1. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (практическое руководство). — М., 1970.

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ПИСЬМЕННЫМ ФОРМАМ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Нурғалиева Жанат Қайроллаевна

старший преподаватель кафедры «Общего языкознания и переводческого дела» КазГЮУ, г. Астана, Республика Казахстан

E-mail: nurshan-2604@mail.ru

В практической работе преподавателя русского языка в вузе проблема теоретического обоснования своей деятельности всегда остается актуальной. Поэтому, в целях решения данной проблемы, нами были предприняты поиски адекватных научных источников. В результате таких изысканий, из большого количества существующей на сегодняшний день научной литературы, мы выделили монографию Константиновой Л. А. «Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам научной коммуникации», как наиболее соответствующую требованиям специфики преподавания русского языка в вузе.

Исходя из того, что основной единицей обучения в освоении функциональных особенностей научного стиля речи является работа с учебно-научным текстом, мы бы хотели предложить некоторые теоретические положения из вышеуказанной монографии Константиновой Л. А., которые используются нами в практической деятельности по преподаванию русского языка студентам первого курса в КазГЮУ.

Основываясь на современных данных в области лингвистики, психологии, методики обучения языку, автор монографии рассматривает и анализирует параметры стилистической организации учебно-научного текста, его речевого профиля в аспекте функционально-речевой дифференциации, структурирования текста, принципов его построения, использования стилистически верных средств и соблюдения особенностей жанра [1, с. 2].

В качестве методической основы обучения Константинова Л. А. предлагает использовать разработанную ею лингводидактическую модель, дающую возможность за время, отведенное на дисциплину «Русский язык», сформировать у студентов-нефилологов знания, умения и навыки, необходимые для работы с учебно-научными текстами разного профиля [1, с. 2].

В частности, автор, опираясь на концепцию порождения речевого высказывания Зимней И. А. и Леонтьева А. А., теорию поэтапного формирования умственной деятельности Гальперина П. Я. и учитывая фактор ограниченности учебного времени на изучение курса «Русский язык», предлагает свою модель методически целесообразно организованного процесса обучения письменной научной речи студентов-нефилологов, которая строится с учетом:

1. приоритетного обучения письму как виду речевой деятельности в системе учебного процесса;
2. использования текста в качестве единицы обучения, в частности, учебно-научного базового трансдукта, учитывающего профиль обучения студентов-нефилологов и являющегося исходным материалом для продуцирования вторичных текстов определенного жанра;
3. формирования практических умений и навыков аналитико-синтетической переработки воспринимаемой информации адекватного ее изложения в письменной форме [1, с. 67].

В разработанной ею лингводидактической модели обучения, Константинова Л. А. предлагает систему упражнений, объем и последовательность которых соответствуют этапности формирования необходимых умений и навыков письма, ранжированию трудностей по мере их нарастания. Целевые установки некоторых упражнений используются нами на практических занятиях по русскому языку с первокурсниками, например, такие как:

1. *Внимательно прочитайте текст.*
2. *Выпишите тему и проблему текста.*
3. *Выпишите из текста общенаучную и терминологическую лексику.*
4. *Выделите в тексте грамматические структуры (модели), используемые в научном стиле.*
5. *Выделите связующие элементы текста.*
6. *Подчеркните предложения текста, которые содержат основные положения текста (тезисы).*
7. *Подчеркните предложения текста, которые содержат иллюстрирующий материал (цифровые данные, примеры, описание лабораторного исследования, эксперимента и т. п.).*
8. *Напишите, к какому функционально-смысловому типу относится текст (описание, рассуждение, повествование). Конкретизируйте свой ответ:*
 - а) *текст-описание: общая квалификация и характеристика предмета (явления, понятия), описание структуры и свойств предмета;*

в) *текст-повествование: происхождение предмета (явления, понятия), способ применения (использования), повествование о ходе научного исследования (научном опыте), о каком-либо физическом процессе;*

с) *текст-рассуждение включает выявление какой-либо научной проблемы, развитие аргументов, подтверждающих или опровергающих истинность научного положения, формулирование окончательного вывода.*

д) *Учитывайте возможность построения многофункционального текста.*

9. *Выпишите из текста все иностилевые элементы:*

а) *иностилевую лексику (разговорную);*

б) *конструкции, предложения, которые показывают эмоциональную окрашенность речи (обратный порядок слов, вынесение на первое место важного в смысловом плане члена предложения, риторические вопросы, восклицательные предложения, усеченные предложения (неполные), обращения к читателю) [1, с. 84—85].*

Такая, соответствующим образом выстроенная методика обучения способна дать результаты, позволяющие студентам успешно справляться с различными задачами, возникающими в процессе их учебно-научной деятельности, и должна помочь им в практике создания вторичных научно-учебных текстов заданного жанра при обучении на втором курсе как на занятиях русского языка, так и в дальнейшей их учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе и по другим специальным дисциплинам.

Признание в качестве главной задачи обучения русскому языку в вузе развитие практических навыков пользования им предполагает максимальное приближение материала к учебному процессу и к интересам студентов-нефилологов, оптимизацию учебного процесса и связанную с этим активизацию методов и приемов обучения. Среди вопросов, обусловленных комплексным характером изучения языка и практической направленностью преподавания, особо выделяется проблема учета специальности обучаемых, что следует понимать не только как обучения специальной лексике. Учет специальности нужно осуществлять на широкой основе норм и правил общелитературного языка, его функционально-стилевых разновидностей, что, в частности, предполагает лингвистическое обоснование письменной научной речи [1, с. 157].

Всякое обучение, в том числе обучение русскому языку в вузе нефилологического профиля, должно строиться как процесс активного, целенаправленного формирования у студентов определенных знаний, умений и навыков, опираться на серьезную, научно

обоснованную методику, нацеленную на достижение максимальной «производительности» учебного процесса [1, с. 157].

В вузе нефилологического профиля русский язык — обязательная, но не ведущая дисциплина. Основная учебно-воспитательная цель таких учебных заведений — подготовка квалифицированных специалистов, обладающих широким научным кругозором, адекватным знанием и восприятием действительности. Очевидно, содержание работы на занятиях русского языка должно соответствовать этой цели [1, с. 157].

В заключение, хотелось бы отметить, что данная монография, конечно же, не решила все научно-методические проблемы, стоящие перед нами, как преподавателями русского языка, но отмеченные в статье ключевые ее моменты были весьма полезны в нашей практической деятельности, особенно те, которые касались использования учебно-научного текста в процессе обучения первокурсников функциональным особенностям научного стиля.

Список литературы:

1. Лингводидактическая модель обучения студентов — нефилологов письменным формам научной коммуникации: Монография / Л. А. Константинова. Тула: Известия Тул. гос. ун-та. 2003. 173 с.

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ КОУЧИНГ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Ожегина Анна Александровна

*аспирант, Вятский государственный гуманитарный университет,
г. Киров*

E-mail: annysolar@mail.ru

Особое внимание в современном научном обществе уделяется исследованиям, в которых ключевыми фигурами выступают работники сферы образования. Подобная тенденция продиктована кардинальными социальными преобразованиями, в частности, обусловлена реформой отечественного образования, предъявляющей новые требования к личности педагогических работников. Происходящие в обществе изменения предполагают, что специалисты, осуществляющие свою деятельность в рамках данной сферы, должны работать эффективно. Эффективность

является наиболее важной дефиницией, при помощи которой в современной педагогической практике и науке возможно описание результативности как самого образовательного процесса, так и результативности отдельного специалиста.

Значительным «барьером», препятствующим эффективному выполнению профессиональной деятельности педагогических работников, является кризис профессионального самоутверждения. Под «кризисом профессионального самоутверждения» мы понимаем состояние субъекта профессиональной деятельности, которое характеризуется несформированностью или невозможностью достичь профессиональной самооценки и (или) профессиональной надёжности как позиции профессионального самоутверждения [1, с. 99]. Кризис профессионального самоутверждения это не простое изменение, обусловленное той или иной трудной жизненной ситуацией, жизненным событием, а скорее, преобразование, «психологический процесс внутренней перестройки и самоопределения, через которые человеку необходимо пройти, чтобы органично встроить изменение в свою дальнейшую профессиональную жизнь» [2]. Кризис профессионального самоутверждения сопровождается психологической дезорганизацией, дезадаптацией, психической напряжённостью и стрессами.

Число педагогических работников, у которых встречается подобный феномен, стремительно растёт. Это вызвано суммацией целого ряда неблагоприятных факторов:

- изменением требований к человеку как профессионалу;
- стремительным изменением и постановкой новых профессиональных задач;
- переломными событиями, возникающими в жизни субъекта профессиональной деятельности;
- отсутствием у профессионалов желания изменяться и тем самым выходить на более высокий профессиональный уровень.

В практическом плане становится актуальной проблема определения средств и инструментов, позволяющих успешно преодолевать кризис профессионального самоутверждения и обеспечивать дальнейшее профессиональное становление и развитие специалистов сферы образования. Персональный коучинг является именно тем средством, которое позволит наиболее эффективно преодолеть такой негативный психологический феномен как кризис профессионального самоутверждения.

Персональный коучинг представляет собой психологическую технологию, которая базируется на индивидуальном подходе к каждому человеку, как субъекту профессиональной жизни и личностного развития.

Коучинг на сегодняшний день — это интегративная технология успеха, которая помогает установить цели, достичь лучшего качества жизни, изменить что-то. Задача коучинга — привести личность от бессилия к осознанию собственных возможностей и, в конечном счете, к действиям, направленным на создание более сбалансированной жизни. Это процесс, в результате которого человек, находящийся в кризисе, способен осознать свою профессиональную цель, вспомнить «свой профессиональный путь» и научиться следовать ему, наполняя свою жизнь смыслом. Это процесс, позволяющий, несмотря на прежние неудачи, проявить весь свой огромный потенциал. Основана данная психологическая технология на задавании вопросов, помогающих увидеть ситуацию и перспективу. В процессе работы клиент научается многому и направляет это на реализацию задуманного, ставя осознанные цели и планомерно избавляясь от кризиса [3].

Общим признаком всех деструктивных стратегий преодоления кризисов является фактическое нежелание человека и неспособность работать со своей проблемой. Человек не готов и не хочет принимать решения, не хочет брать на себя ответственность за них, боится последствий и поэтому ждет, что все как-нибудь устроится само собой. Однако постепенно у человека накапливается негативный опыт нерешения своих проблем, и это приводит к еще более глубокому, затяжному и тяжелому кризису, который может переходить в невротические состояния, невроз и иметь другие, более деструктивные последствия для личности.

Эффективность совладания с кризисами определяется не столько быстротой их преодоления, сколько глубиной внутренней проработки собственных переживаний, возможностями использования возникшей проблемы для собственного роста и развития. Это всё достигается в ходе проводимого с личностью индивидуального коучинга. Если человек овладевает ситуацией, то он освобождается от проблемы, вызвавшей кризис, и проживание этой проблемы делает его личностно более зрелым, психологически адекватным и интегрированным.

Персональный коучинг стимулирует активные изменения, направлен на поддержание инициативы, действия; помогает в создании внутренних и внешних ресурсов; а самое главное, благодаря ему человек способен оставаться в целевом состоянии (человек учится управлять собственной жизнью, ставя перед собой четкие цели и реализуя их в своей профессиональной деятельности).

Психологическая помощь в процессе коучинга предполагает:

- выслушивание клиента;

Когда человек рассказывает о своих проблемах, отмечается снижение эмоционального напряжения, и может даже произойти эмоциональная разрядка.

- поиск и понимание клиентом личного определения профессионального самоутверждения;

Самоутверждение — это нечто чрезвычайно личное и постоянно развивающееся. Коуч с помощью набора практических методов помогает людям выяснить, что означает профессиональное самоутверждение для них лично, что необходимо человеку, чтобы ощущать себя профессионально самоутвердившимся. Методы эти разнообразны, в частности, можно снова и снова задавать клиенту этот вопрос, меняя его формулировку. Очень важно, чтобы клиент осознавал, что же для него значит данное понятие.

- обучение приёмам саморегуляции, то есть обучение овладению различными техниками произвольного регулирования функционального состояния организма и душевного состояния личности;

- выработку сценария и траектории профессиональной жизни (профессионального плана), составление психобиографии;

- преодоление дезинтегрированного сознания (то есть вытеснение так называемых мотивов «ложной самоактуализации», которые порождают несбыточные цели, в ущерб стабильной целостности человека);

- формирование мотивационной составляющей, которая побуждает личность достигать определённых результатов;

- и, наконец, самое главное — обучение целеполаганию, потому что именно цель, являясь главным системообразующим компонентом профессионального самоутверждения, способствует реализации данного состояния.

Связь между целью и самоутверждением очевидна, поскольку самоутверждение — целенаправленная система. Помочь клиенту выявить и уточнить его собственные цели — значит, нарисовать карту, ориентируясь по которой, он будет принимать жизненные решения. Посредством коучинга можно разработать план действий, который сразу направит клиента на путь к конечной цели. Обнаружить цель собственной жизни и заявить о ней — это событие, придающее жизни клиента мощную направленность. Формулирование цели жизни — обычно длительный процесс. Он может потребовать глубокого самоанализа, чтения, ведения дневника или обмена мнениями с другими людьми.

Таким образом, педагогические работники, находящиеся в ситуации кризиса, нуждаются в своевременной помощи и поддержке.

Преодолеть кризис профессионального самоутверждения может помочь сопровождающая психологическая помощь, которая заключается в разработке траектории выхода из кризиса, определении вектора развития. В ходе оказанной помощи необходимо, чтобы личность сознала: «Я осознаю, что нахожусь в кризисе, я хочу из него выйти». Действенным средством реализации данных мероприятий являются занятия с персональным коучем, в ходе которых субъект профессиональной жизни анализирует сложившуюся ситуацию, учится различать главное и второстепенное в возникшей проблеме, учится планировать свою будущую профессиональную жизнь, формулируя чётко заданные цели. В этом случае кризис профессионального самоутверждения становится поворотным пунктом жизненного пути личности, который приводит к новым высотам профессионального развития.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы современной психологии: сборник научных статей. Кемерово: Редактор и Ко, 2010. 250 с.
2. Бриджес У. Время перемен: как контролировать изменения в вашей жизни. М.: Вершина, 2008. 168 с.
3. Рыбкин И. В., Падар Э. О. Системно-интегративный коучинг. Концепты, технологии, программы. М: Институт Общегуманитарных Исследований, 2009. 448 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И УСЛОВНОЙ НОРМОЙ РАЗВИТИЯ

Япарова Ольга Георгиевна

канд. психол. наук, доцент, ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан

E-mail: yaparova@mail.ru

Бурнакова Ирина Валерьевна

студент 5 курса, специальность «Специальная психология»,

ХГУ им. Н. Ф. Катанова

E-mail: irina.burnackowa@yandex.ru

Подростковый возраст — это период острой потребности общения со сверстниками, когда возникают определенные требования к дружеским отношениям — к отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать [1, с. 335]. Однако в специальной психологии проблема эмоций и отношений у подростков с умственной отсталостью изучена недостаточно [2, с. 4].

Между тем, приходится учитывать тенденцию к интеграции в обучении в системе образования, при которой дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и т. д. получают возможность обучаться не только в специальном образовательном учреждении, но и в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования. Вероятнее всего, в практике совместного обучения и воспитания могут возникать трудности, которые потребуют объяснения и изучения [3].

Поэтому наше исследование по изучению особенностей эмоционального отношения к сверстникам у подростков с умственной отсталостью и условной нормой развития представляется актуальным.

Объектом исследования стало эмоциональное отношение как устойчивое чувство к значимому объекту. Предметом эмоциональное отношение к сверстникам у подростков с умственной отсталостью

Методологическую основу исследования составили положения С. Я. Рубинштейн, которая под умственной отсталостью понимает состояние, обусловленное врожденным или рано приобретенным недоразвитием психики с выраженной недостаточностью интеллекта, затрудняющее или делающее полностью невозможным адекватное социальное функционирование индивидуума; Л. С. Выготского о структуре дефекта, о том, что наряду с первичным нарушением в процессе аномального развития формируются вторичные и третичные нарушения; положение Е. П. Ильина об эмоциональном отношении как устойчивом чувстве к значимому объекту; положение Смирновой Е. О. о том, что

эмоциональное отношение к сверстнику выражается как в различных эмоциональных проявлениях, так и в отдельных поведенческих актах.

Мы предположили, что у умственно отсталых подростков эмоциональное отношение к сверстникам имеет свои особенности, а именно: умственно отсталые подростки чаще проявляют позитивные чувства к сверстникам, чем подростки с условной нормой развития.

Для этого были использованы методики: беседа «Изучение эмоционального отношения к сверстникам» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова); методика «Цветовой тест отношений» А. М. Эткинды; методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви, а также методы математической статистики (критерий φ^* — угловое преобразование Фишера и U-критерий Манна-Уитни).

В исследовании приняли участие 60 детей в возрасте 14—15 лет: 30 подростков с умственной отсталостью из специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида Республики Хакасия и 30 подростков с условной нормой развития средних общеобразовательных школ города Абакана.

В беседе «Изучение эмоционального отношения к сверстникам» подросткам предлагались 20 вопросов на выявление эмоционального отношения к сверстникам. При обработке и интерпретации данных в ответах на вопросы фиксировались отрицательное, положительное и нейтральное эмоциональное отношение к сверстникам. Результаты по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели эмоционального отношения умственно отсталых подростков и подростков с условной нормой развития к сверстникам (по методике Беседа «Изучение эмоционального отношения к сверстникам» Е. О. Смирнова В. М. Холмогорова)

	Умственно отсталые подростки		Подростки с условной нормой развития	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Положительные чувства к сверстникам	24	80	21	70
Отрицательные чувства к сверстникам	3	10	5	16,7
Нейтральные чувства к сверстникам	3	10	4	13,3

Анализ результатов беседы «Изучение эмоционального отношения к сверстникам» показал, что значимых различий в показателях эмоционального отношения к сверстникам в обеих группах не выявлено. Чаще и те и другие подростки испытывают положительные чувства к сверстникам.

Так, на вопрос «Если твоего сверстника накажут, что ты будешь делать?» положительные чувства подростков с умственной отсталостью проявляются в ответах «помогу, потому что он друг; помогу быстро искупить вину; заступлюсь; посижу с ним». У подростков с условной нормой развития на этот же вопрос ответы такого характера: «заступлюсь за него; ничего; сам виноват». На вопрос «Если учитель хвалит твоего друга, что ты чувствуешь?» умственно отсталые подростки утверждают: «радость; мне тоже хорошо; ничего», а подростки с условной нормой развития дают такие ответы: «немного завидно; рад за него».

На вопрос «Твой товарищ пообещал сходить с тобой по делу, которое тебе задала мама, но в последнюю минуту отказался, о чем ты подумаешь? Почему?» подростки с умственной отсталостью дают ответ «значит, у друга не получилось, не смог, может ему дали другое задание», а подростки с условной нормой развития — «друг меня кинул; обиделся на меня; предатель; жаль, что у него не получилось; если бы он пошел со мной, было бы весело».

В методике «Цветовой тест отношений» А. М. Эткинды использовались восемь цветных карточек из набора М. Люшера. Подросткам предлагалось выбрать цвет, который ассоциируется с одноклассником или со сверстниками вне школы. Номера выбранных карточек протоколировались. Карточки 1, 2, 3, 4 (синий, зеленый, красный, желтый) характеризуют положительное эмоциональное отношение. Карточки 5,6,7,0 (фиолетовый, коричневый, черный, серый) характеризуют отрицательное эмоциональное отношение к сверстнику.

Таблица 2.

**Показатели эмоционального отношения подростков с умственной отсталостью и с условной нормой развития по отношению к сверстникам
(по методике «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинды)**

Эмоциональное отношение	Подростки с умственной отсталостью		Подростки с условной нормой развития	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Позитивные чувства	18	60*	14	46,7
Негативные чувства	12	40*	16	53,3

Примечание: * — различия в показателях эмоционального отношения между подростками с умственно отсталостью и подростками с условной нормой развития, при $p \leq 0,05$,

** — различия в показателях эмоционального отношения между подростками с умственно отсталостью и подростками с условной нормой развития, при $p \leq 0,01$

Анализ полученных результатов по методике «Цветовой тест отношений» показал (таблица 2), что умственно отсталые подростки

достоверно чаще испытывают позитивные чувства к сверстникам, чем их нормально развивающиеся сверстники (60% против 46,7% соответственно). А негативные чувства к сверстникам достоверно чаще испытывают подростки с условной нормой развития по сравнению с умственно отсталыми подростками (53,3% против 40% соответственно).

В методике «Незаконченные предложения» нами были видоизменены и добавлены предложения об отношении к друзьям.

Таблица 3.

Показатели эмоционального отношения к сверстникам умственно отсталых подростков и подростков с условной нормой развития (по методике «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви)

	Умственно отсталые подростки		Подростки с условной нормой развития	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Положительные чувства к сверстникам	26	86,6	25	83,3
Отрицательные чувства к сверстникам	2	6,7	5	16,7**
Нейтральные чувства к сверстникам	2	6,7*	0	0

Примечание: * — различия в показателях эмоционального отношения между подростками с умственно отсталостью и подростками с условной нормой развития, при $p \leq 0,05$,

** — различия в показателях эмоционального отношения между подростками с умственно отсталостью и подростками с условной нормой развития, при $p \leq 0,01$

Анализируя результаты по методике «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви, представленные в таблице 3, а также используя методы математической статистики (U-критерия Манна-Уитни), мы выявили, что значимо чаще отрицательные чувства к сверстникам испытывают подростки с условной нормой развития, чем умственно отсталые подростки (16,7% против 6,7% соответственно). В предложении «Люди, которые учатся со мной» подростки с условной нормой развития своим сверстникам дают характеристику «безбашенные», непослушные, агрессивные, большая часть тупые, а подростки с умственной отсталостью — «самые лучшие, добрые, умные». В обеих группах подростков не выявлено достоверных различий в положительных чувствах к сверстникам. В предложении «Что касается моих товарищей в классе...» подростки с умственной отсталостью заканчивают мысль однотипными и общими ответами: «хорошие». На наш взгляд, это

обусловлено, в том числе, и ограниченным словарным запасом. Умственно отсталые подростки отмечают, что их дразнят, обзывают, бьют, но при этом они все равно считают своих одноклассников хорошими, положительными, называя их друзьями. А подростки с условной нормой развития это же предложение заканчивают: «они всегда помогут, хорошие». Интересно различие в понимании таких понятий как настоящий друг, дружба. Умственно отсталые подростки в предложении «Думаю, что настоящий друг...» заканчивают мысль: «хороший, хорошо относятся ко мне». Подростки с условной нормой развития заканчивают это же предложение «Думаю, что настоящий друг...» «поможет в беде; никогда не предаст, всегда будет рядом».

Таким образом, проведенное исследование эмоционального отношения к сверстникам умственно отсталых подростков и подростков с условной нормой развития показал статистически значимые различия в проявлении как отрицательных, так и положительных чувств к сверстникам.

Качественный анализ иллюстрирует некоторые особенности в характере оценок сверстников в обеих группах. Умственно отсталые подростки относятся к сверстникам не критично, что, по-видимому, обусловлено особенностями их дефекта. Для нормально развивающихся подростков требования к другим завышены, диапазон полярных чувств велик, что находит подтверждение в их высказываниях. Эти подростки проявляют максимализм и критичность к сверстникам, и это, несомненно, связано с особенностями возраста.

На наш взгляд, из-за недостаточной теоретической изученности эмоционального отношения умственно отсталых детей к сверстникам полученные результаты исследования могут быть использованы на курсах повышения квалификации по программе дополнительного профессионального образования «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с интеллектуальными нарушениями» для педагогов общеобразовательных учреждений.

Список литературы:

1. Психология человека от рождения до смерти. Психологический атлас человека/под ред. А. А. Реана. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 651 с. Шаповалова О. Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников //Журнал «Специальная психология» № 4(10). — 2006. — С. 4—12.
2. <http://ru.wikipedia.org/wiki/> [электронный ресурс]

2.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ

Демидова Ирина Феликсовна

канд. психол. наук, доцент, ТИУиЭ, зав. кафедрой, г. Таганрог

E-mail: idedema@list.ru

Большую часть своей жизни человек посвящает профессиональной деятельности. В процессе ее выполнения он совершенствует свои знания, умения, профессионально важные качества, приобретает новый коммуникативный опыт, может менять взгляды и жизненные представления. По мере приобретения профессионального опыта, растет авторитет человека, его самоуважение, он начинает продвигаться по служебной лестнице. Долгие годы именно продвижение по служебной лестнице называлось карьерой, а человек, которому удался этот подъем, считался «сделавшим карьеру». Постепенно пришло понимание того, что, во-первых, только должностными подъемами карьера не ограничивается, во-вторых, далеко не каждому человеку нужны должностные переходы, многие люди гордятся своим профессионализмом, пользуются уважением окружающих и испытывают чувство «сделанности жизни», в-третьих, свою карьеру можно планировать, не уповая на везение, делать это последовательно и сознательно. В результате это понимания слово «карьерист» перестало быть уничижительным, а приобрело уважительный оттенок, начав обозначать человека, сознательно выстраивающего свою профессиональную карьеру, стремящегося достичь профессиональных вершин или профессионального акме, как говорят в акмеологии, науке о развитии и совершенствовании взрослого человека.

Термин «карьера» в переводе с итальянского означает бег, жизненный путь, поприще. Она понимается как род занятий, профессия; путь к успехам, видному положению в обществе, на служебном поприще, а также само достижение такого положения; успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и прочей деятельности.

В научной психологической литературе встречается несколько трактовок понятия «карьера»:

1. вид профессиональной деятельности на отдельных этапах трудового пути человека;
2. последовательность профессий, рабочих занятий, мест и позиций в течение рабочей жизни человека;
3. виды деятельности, слитые с образом жизни и реализующие цели жизни;
4. профессиональный опыт данного человека;
5. труд, работа, служба, должность;
6. профессия как род занятий;
7. профессия — призвание;
8. профессиональный путь человека, в процессе которого развивается он сам [2].

В профессиональном плане субъект рассматривается и описывается через систему его диспозиций (В. А. Ядов), ценностных ориентаций, социальных установок, интересов и т.п. В американской психологии это понятие карьерных ориентаций — некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры. Карьерные ориентации определяют профессиональный жизненный путь личности.

Выделяют два критерия удавшейся карьеры:

- субъективный — удовлетворенность жизненной ситуацией;
- объективный — социальный успех, последовательность занимаемых индивидом профессиональных позиций.

Карьере противопоставляют карьеризм как погоню за успехом в служебной, научной и прочей деятельности, вызванной стремлением к личному благополучию.

Изучать развитие карьеры — значит изучать развивающегося индивида в условиях изменяющейся и сложной среды. Внутренней стороной карьеры являются различные характеристики личности, а внешней — социально-культурные, ситуационные условия.

Конструктивное управление карьерой невозможно, пока человек не осознает свои базовые потребности и склонности. Такое осознание ложится в основу рациональных выборов в сфере карьеры и служит для более четких взаимоотношений с организацией. Однако не все люди могут самостоятельно осознать свои потребности, склонности, выявить недостатки в своей профессиональной деятельности, спланировать свое карьерное продвижение. И здесь на помощь может прийти психолог.

Консультирование по вопросам карьеры является направлением профессионального консультирования наряду с консультированием по

проблемам профориентации, найма на работу и адаптации к ней, подготовкой к выходу на пенсию. При этом должны учитываться как интересы работника, так и организации. Изменения в карьере часто сопровождаются кадровыми перемещениями. Считается, что кадровые перемещения осуществляются в целях установления большего соответствия между изменяющимися требованиями рабочих мест, уровнем профессиональной компетентности и потребностями работников.

Кадровые перемещения могут быть:

- внутрипрофессиональными, или квалификационными, т. е. переход на более квалифицированную работу;
- межпрофессиональными, т. е. овладение дополнительной профессией;
- междолжностными, т. е. продвижение в должности или усложнение функций на той же работе.

Для работников это выливается в следующие формы:

- a) служебное продвижение;
- b) профессиональный рост;
- c) понижение в должности;
- d) ротация;
- e) временное исполнение чьих-либо функций на период отсутствия сотрудника.

Решения о кадровых перемещениях принимаются в интересах организации, сотрудника и обеих сторон.

Кадровые перемещения в интересах организации осуществляются, если новое место больше соответствует профессиональным возможностям работника или позволит работнику освоить другую специальность, за счет чего будет решена проблема взаимозаменяемости [4].

Сотрудник не всегда соглашается на данные кадровые перемещения. Тогда прежде всего необходимо выяснить мотивы его отказа. Как правило, это один из четырех мотивов (но может быть и что-то свое):

1. сотрудника не устраивают условия работы (оплата, режим, график, коллеги и т. д.);
2. сотрудника не привлекает новое содержание деятельности;
3. сотрудник боится сложности новых функций;
4. сотрудник боится не справиться с работой, не считая себя компетентным.

В этих случаях задача консультирования — согласование и приведение в соответствие интересов сотрудника и организации, чтобы не возникло конфликтов. В первом случае — это оговаривание условий и осуществление посреднических функций. Во втором и третьем случае — анализ самой работы, поиск положительных моментов.

тов, анализ личностных качеств, нахождение внутренних ресурсов. В четвертом случае — выявление обоснованности этих опасений, оценка потенциала, в крайнем случае — переобучение.

Выделяют ряд моделей управления развитием карьеры.

I. Модель партнерства

Партнерство предполагает сотрудничество сотрудника, руководителя и профконсультанта. Профконсультирование осуществляется в виде индивидуальных консультаций и групповых сессий. Профконсультирование по вопросам развития карьеры должно быть проведено в самом начале работы в данной организации, а затем по мере необходимости. На первых этапах работы обсуждаются виды карьеры, возможные в данной организации, и что из этого подходит человеку. Основные вопросы, которые здесь обсуждаются:

1. Планирует ли сотрудник профессиональную или служебную карьеру? Связывает ли он карьеру с данной организацией?
2. Как сотрудник планирует свое профессиональное перемещение (вертикальное, горизонтальное или центростремительное)?
3. Как складывалась карьера до прихода в организацию?
4. Есть ли расхождение между его субъективным представлением о карьере и интересами организации?

Далее выясняются факторы, влияющие на карьеру: внешние (уровень безработицы, состояние рынка труда, социально-экономическая обстановка в обществе); внутриорганизационные (профессиональная среда, традиции организации, организационная культура, условия труда); субъективные (возраст, профессиональный потенциал, профессиональная подготовка, здоровье, ПВК, личностные качества, индивидуальный стиль деятельности) [5].

II. Модель сочетания профессиональной и служебной карьеры

По идее, профессиональная и служебная карьеры связаны. Повышая компетентность и профессионализм, человек может рассчитывать на должностное продвижение. Новая должность дает возможности для обогащения опыта. Можно выделить наиболее общие этапы продвижения по профессиональной и служебной лестнице. Учитывая эти этапы, профконсультант может помочь своему клиенту составить ориентировочную карьерограмму, которая включает проектирование двух направлений: профессионального развития и служебного роста [1].

III. Формально-организационная модель N.Nicholson [4]

Данная модель ориентирована на психологическую помощь человеку при должностном переходе. По мнению автора, переход специалиста — это циклический процесс, включающий стадии

подготовки, вступления, адаптации и стабилизации. Вся модель может быть условно разделена на три субмодели: прогностическую, процессуальную и многомерную аналитическую.

Прогностическая увязывает успешность перехода с мероприятиями по адаптации специалиста и спецификой новой должности.

Процессуальная рассматривает переход как переживание во времени, включающее готовность к неожиданности, новизне, вступление в ситуацию.

Аналитическая состоит из параметров, с помощью которых можно достаточно полно описать любой вариант перехода.

IV. Деятельностно-временная модель А. А. Щеколдиной [7]

В её основе лежат три принципа: временной локализации, временной связности и дискретности. В результате формулируется содержание каждого этапа профессионализации.

1. Подготовка — строится модель поведения специалиста в новой должности. Здесь решаются временные задачи: настрой на работу, сбор информации об организации, коллегах, предшественнике.

2. Вступление — сопровождается эмоциональными переживаниями, столкновением ожиданий с реальностью.

3. Адаптация — налаживаются отношения, отрабатываются стратегии поведения, проявляется профессиональная компетентность.

4. Стабилизация — самый сложный этап, т.к. внешне кажется, что все уже отлажено, и все трудности позади, в результате чего снижается готовность к неожиданностям.

В консультировании по вопросам карьеры используются индивидуальный, групповой и программный подходы. Индивидуальный подход применяется к людям, нуждающимся в дополнительной помощи при решении обычных карьерных проблем. В группы объединяются люди со сходными проблемами и трудностями. Программный подход основан на точке зрения о предсказуемости этапов развития человека. В его рамках разрабатываются программы, цель которых — улучшить прохождение человеком событий данных этапов. Он используется для работы с клиентами, которые действительно вписываются в эти этапы.

Основные направления консультирования по вопросам карьеры на Западе:

- профпросвещение;
- преодоление колебаний клиентов;
- определение типов карьеры для данного человека;
- выбор варианта карьерного роста;
- построение и корректировка карьеры.

Э. Шостром [6] предлагает следующие методы консультирования при планировании карьеры:

1. обзорное и оценочное интервью — сбор сведений о клиенте из разных источников, а затем с помощью регрессивного уравнения делается прогноз о вероятных успехах клиента в обучении или работе.

2. Синтезирующее интервью — данные диагностики, прогноз и сведения о профессиях обсуждаются и обобщаются клиентом и консультантом. При этом учитываются интересы, мнения и пожелания клиента.

3. Определение профессиональной цели — формулируется план карьеры. Основной путь — сужение и конкретизация, т. е. сначала выбирается сфера деятельности, затем определяется профессия, далее выясняется специфика профессии, её возможности, требования к человеку, к процессу обучения. Исследования показывают, что эффективнее беседа консультанта с клиентом по этим вопросам, чем чтение клиентом соответствующей литературы. Эту информацию нужно представлять клиенту в понятиях стиля жизни, взаимоотношений между работающим и работой и взаимоотношениями между работающими. Другими словами, консультанту следует рассматривать планирование карьеры в понятиях ценностей, жизненного опыта и ожиданий клиента. Важным принципом представления профессиональной информации является выбор времени. Клиент должен быть готов к получению информации, т. е. уже узнать о своих личностных качествах и проявлять заинтересованность к имеющимся для выбора карьеры возможностям. Консультант судит о готовности клиента в основном по началу проявления интереса к информации.

4. Планирование обучения по выбранной профессии, как в учебном заведении, так и на рабочем месте. Многие консультанты предпочитают, чтобы клиент имел на бумаге разновидность плана. Следовательно, можно напечатать различные проспекты, касающиеся карьеры и жизненных планов, в которых перечисляются основные профессии, типовые учебные планы и описания тестов.

5. Испытания и следствия — клиента предупреждают, что план может и не сработать, и реальность может оказаться другой, поэтому в случае возникновения дискомфорта и недовольства он может опять прийти к консультанту. И обязательно проводится заключительное интервью, где оцениваются результаты проделанной работы, после того, как план начал реализовываться.

При консультировании по вопросам карьеры обязательно развитие самосознания клиента, чтобы он четко знал, что он хочет и что ему нужно, как соотнести приоритеты с текущей работой.

Кроме того, консультант может обучать клиента конкретным навыкам — принятия решений или поддержания трудоспособности. Например, навык принятия решения включает сбор и оценку полезной информации, разработку альтернативных способов действия и предсказание возможных последствий, затем сужение поля деятельности до плана действий, рассмотрения возможности рискованных шагов и освоения способов справляться с шоком, вызванным переменами. Целесообразно использовать упражнения из различных направлений консультирования.

В целом, можно предложить различные алгоритмы планирования карьеры, в зависимости от того, кто обращается за помощью по вопросам планирования карьеры. При этом наиболее общий алгоритм выглядит следующим образом: определение профессиональной цели — выявление трудностей — осознание резервов — определение собственных способностей — разработка программы планирования карьеры.

Более частные варианты зависят от того, кто обратился за помощью и почему.

1 вариант. Планирование начального этапа карьеры студенту — выпускнику.

Определение мечты — постановка цели — составление портфолио — определение места работы — составление вариантов резюме — отработка навыков участия в собеседовании. Положительный результат — устройство на работу.

2 вариант. Человек пришел на новую работу.

Введение в должность — адаптация — определение вида карьеры — постановка цели — определение трудностей — поиск резервов — разработка программы. Психолог осуществляет психологическое сопровождение реализации программы. Положительный результат — достижение поставленной цели.

3 вариант. Человека назначают на новую должность.

Анализ должности — адаптация — определение вида карьеры — постановка цели — определение трудностей — поиск резервов — разработка программы. Положительный результат — успешная работа в новой должности, определяемая как по объективным, так и по субъективным (самоощущение, удовлетворенность, мнение коллег и подчиненных) критериям.

4 вариант. Формирование кадрового резерва.

Определение потенциального кадрового резерва методом социометрии и групповой оценки личности — тестирование претендентов (мотивация, ПВК, locus-контроля, профессионализм, творческий потенциал) — отбор окончательных кандидатур — осознание мечты,

целей, планов — возможный отсев тех, кто не хочет входить в кадровый резерв — выбор цели — карьераграмма — разработка программы. Положительный результат — должностное продвижение претендентов.

5 вариант. Человек обратился за психологической помощью вследствие неудовлетворенности работой.

Определение того, что не устраивает в работе — прояснение мечты — перевод мечты в цель — осознание реальности цели — тестирование индивидуальных особенностей и ПВК — карьераграмма — планирование успеха или планирование карьеры. Положительный результат — удовлетворенность человека своей профессиональной деятельностью.

Как видно из приведенных алгоритмов, везде обязательными компонентами являются прояснение мечты и перевод мечты в цель. Планирование карьеры возможно только при четком осознании целей и реальности этих целей. Если цель у человека нереальна, то ее достижение невозможно. Человек тогда всю жизнь проживет в погоне за неосуществимой мечтой, не испытывая удовлетворения от жизни и своей профессиональной деятельности. В результате у него возникнет кризис бесперспективности и нереализованности, что опасно для личностного благополучия. Планировать карьеру можно, только опираясь на реальную и достижимую цель, зная свои сильные и слабые стороны, используя свои возможности и резервы. Это верный путь достижения профессионализма, самоуважения, удовлетворенности жизнью и достижения профессионального и личностного акме, т. е. расцвета всех профессиональных и личностных возможностей человека.

Список литературы:

1. Кабаченко Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2003. 399 с.
2. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
3. Мучински П. Психология, профессия, карьера. СПб.: Питер, 2004. 539 с.
4. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2000. 358 с.
5. Толстая А. Н. Управление карьерой в организации // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л. В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. 512 с.
6. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии. СПб.: Изд-во Эксмо, 2002. 624 с.
7. Щеколдина А. А. Должностной переход в профессиональном становлении специалиста: автореферат дис. ... кандидата психол. наук.: 19.00.03 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2002.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Черненко Виктория Геннадьевна
магистрант, ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан
E-mail: Chernenko.Viktoriya-s@mail.ru

Головина Светлана Геннадьевна
канд. психол. наук, ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан
E-mail: S.golovina@rambler.ru

Статья посвящена изучению видов механизмов психологической защиты и их становлению в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: психологическая защита, механизмы психологической защиты (вытеснение, изоляция, рационализация, проекция, замещение, сублимация, формирование реакции, уход, деструктивность, конформность, регрессия).

Понятие «защитные механизмы» является одним из центральных и основополагающих во многих психологических теориях личности и эмпирических исследованиях отечественных и зарубежных психологов (З. Фрейд, А. Фрейд,

К. Роджерс, Ф. Перлз, Ф. В. Бассин, Р. М. Грановская, И. М. Никольская, Е. С. Романова.). Вместе с тем, до сих пор не существует ни универсального определения феномена «механизмы защиты», ни единства в подходах к его изучению. В современной психологии накоплен значительный материал, раскрывающий динамику, механизмы и факторы становления психологических защит у взрослых и подростков, однако эмпирических исследований, посвященных изучению разных видов психологической защиты в младшем школьном возрасте, еще крайне мало. В связи с этим актуальность данной проблемы позволила определить выше обозначенную тему.

Цель исследования: изучить и выявить особенности механизмов психологической защиты у детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования является психологическая защита как система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от

неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.

Предметом исследования выступают механизмы психологической защиты у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у детей младшего школьного возраста существуют особенности механизмов психологической защиты:

1. в младшем школьном возрасте преобладают такие механизмы психологической защиты, как изоляция и вытеснение;

2. от 2-го к 3-му классу происходит изменение репертуара используемых механизмов психологической защиты в ходе динамики их формирования, а именно уменьшается частота использования менее эффективных механизмов психологической защиты: замещения, ухода и рационализации.

Методологическая основа исследования:

- положение Р. М. Грановской и И. М. Никольской о том, что психологическая защита — это система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта;

- положение Р. М. Грановской и И. М. Никольской о том, что в младшем школьном возрасте формируются такие защитные механизмы, которые позволяют детям адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений — трансформации внутренней картины мира и образа самого себя.

Мы проанализировали теоретико-методологические основы исследований психологической защиты в различных психологических направлениях, на основании которых мы выделили основные положения относительно категорий защитных механизмов: 1) наличие ситуации конфликта, травмы, стресса, 2) цель психологической защиты — снижение эмоциональной напряженности, связанной с конфликтом, и предотвращение дезорганизации поведения, сознания, психики.

Проанализировав эмпирические исследования психологической защиты у детей, мы отметили, что в защитных процессах у ребенка обычно участвует не один, а сразу несколько защитных механизмов. В данной работе мы изучали такие основные механизмы психологической защиты: вытеснение, которое связано с избеганием внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания истинного, но неприемлемого мотива своего поведения; рационализация, которая связана с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение

предстает как хорошо контролируемое; проекция как вид защиты, который связан с бессознательным переносом неприемлемых собственных чувств, желаний на других; замещение — это защита от тревожащей ситуации с помощью переноса реакции с «недоступного» объекта на другой объект — «доступный», сублимация как замещение инстинктивного действия реализации цели и использование вместо него иного, не противоречащего высшим социальным ценностям; регрессия, характеризующаяся поведением, не соответствующим реальному возрасту человека; формирование реакции, при помощи которого неприемлемый импульс преодолевается путем усиления противоположной тенденции; уход, проявлением которого выступает уход в виртуальную реальность; изоляция — удаление эмоциональной составляющей происходящего из сознания; деструктивность, проявляющаяся в преодолении чувства неполноценности, уничтожением или покорением других; конформность, когда человек становится абсолютно таким, как все другие, и ведет себя так, как общепринято.

Мы осуществили эмпирическое исследование особенностей механизмов психологической защиты у детей младшего школьного возраста. В эксперименте принимали участие 60 детей в возрасте от 8—9 лет мужского и женского пола.

Согласно цели нашего исследования мы использовали методику САТ (детский апперцептивный тест) Л. и С. С. Беллак. Для этого использовалось 7 карт стимульного материала (картинки №2, №3, №4, №6, №7, №8, №9). Таким образом было получено и проанализировано 420 рассказов детей.

Таблица 1.

Представленность различных видов механизмов психологической защиты в младшем школьном возрасте (в %)

Механизм психологической защиты	2-е классы	3-е классы
Вытеснение	90	85
Изоляция	93	77
Замещение	53	16
Формирование реакции	40	54
Деструктивность	30	16
Уход	33	8
Конформность	40	23
Рационализация	33	8
Проекция	23	8
Регрессия	0	16
Сублимация	10	8

Анализ результатов показал, что у 93 % учащихся 2-х классов преобладает такой механизм психологической защиты, как изоляция; для 90 % детей характерно вытеснение. В 53 % случаев у детей наблюдается замещение и 40 % детей используют в качестве механизмов психологической защиты формирование реакции и конформность.

Как видно из таблицы 1, у 85 % учащихся 3-х классов доминирует такой механизм психологической защиты, как вытеснение. У 77 % детей выявлена изоляция и 54 % детей используют такой механизм психологической защиты, как формирование реакции.

С помощью критерия ϕ — углового преобразования Фишера, мы получили достоверные различия между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрировано, что такие механизмы психологической защиты, как замещение ($\phi = 3,12$; $p \geq 0,01$), уход ($\phi = 2,5$; $p \geq 0,01$) и рационализация ($\phi = 2,5$; $p \geq 0,01$) статистически значимо чаще встречаются у учащихся 2-х классов.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования мы выявили следующие особенности механизмов психологической защиты у детей младшего школьного возраста:

1. в младшем школьном возрасте преобладают такие механизмы психологической защиты, как изоляция и вытеснение, что вероятно обусловлено осознанием наличия конфликта, который дети не могут разрешить более конструктивными способами;

2. от 2-го к 3-му классу происходит изменение репертуара используемых механизмов психологической защиты в ходе динамики их формирования. Так, у учащихся 3-х классов по сравнению с учащимися 2-х классов значительно реже встречаются такие менее эффективные механизмы психологической защиты, как замещение, уход и рационализация.

Таким образом, в ходе нашего исследования гипотеза о том, что у детей младшего школьного возраста существуют особенности механизмов психологической защиты, подтвердилась.

Список литературы:

1. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. 1971. № 9. С. 118-126.
2. Беллак Л., Беллак С. С. Руководство по тесту детской апперцепции (фигуры животных). Киев: ПАН Лтд, 1995. 26 с.
3. Детский апперцептивный тест (САТ). Дополнение к детскому апперцептивному тесту (САТ—S). Руководство к применению. [Под ред. А. Г. Лидерса, В. Г. Колесникова]. Обнинск, 1992. 24 с.

4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: изд. группа «Евразия», 1997. 430 с.
5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
6. Перлз Ф. С. Эго, голод и агрессия. М.: Смысл, 2000. 358 с.
7. Фрейд А. Психология «я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
8. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений. М.: Просвещение, 1990. 448 с.

2.6. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ К КОНСТРУКТИВНОМУ РЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

*Омельченко Людмила Николаевна,
канд. пед. наук, доцент НУБиП Украины, г. Киев, Украина
E-mail: omelchenko2006@ukr.net*

Готовность молодых супругов к преодолению конфликтов формируется как результат целенаправленной подготовки, целью публикации является анализ путей осуществления указанной подготовки и реализации детерминирующих ее условий.

Формирование готовности молодых супругов к преодолению конфликтов — разновидность социальной работы. Одной из эффективных ее форм является консультирование (А. Бодалев, С. Зайцева, Л. Коваль, И. Трубавина, В. Сатир). Это вид социальной работы, вмешательства, в котором социальный работник помогает клиенту изучить, понять существование проблемы и рассмотреть различные ответы для ее решения. Консультирование необходимо при таких видах деятельности: сопровождение семьи; реабилитация, профилактика семейных неурядиц, негативных явлений, неблагополучия [5]. Итак, семейное консультирование — возможная форма организации подготовки молодых семей к преодолению супружеских конфликтов.

Типология форм социальной работы с семьей обусловлена: объектом — семейные, индивидуальные, групповые [5]; задачей — лекционные и семинарские занятия для учащихся, студентов, молодых родителей; консультпункты, кабинеты индивидуального консультирования; учебно-консультативные пункты при Загсах; клубы для девушек, молодых женщин; клубы молодой семьи; школы родительской поддержки, школы молодой матери; консультативные пункты для родителей; учебно-консультативные пункты для семей, в которых воспитываются дети с ограниченными физическими возможностями; рекламно-информационные кампании в сотрудничестве со СМИ; благотворительные акции, проведение социально-психологических тренингов; семейные праздники (А. Капская, А. Безпалько, Р. Вайнола) родительские горницы при детских дошкольных учреждениях; школы семейной жизни при вузовских социально-психологических центрах и т. д.

Рассматривая вышеупомянутую подготовку в качестве психолого-педагогического процесса, описывая ее цель (гармонизация семейных отношений), мы разработали модель формирования готовности молодых супругов к преодолению конфликтов. Она предусматривала реализацию взаимосвязанных этапов. Первый предполагал организационную деятельность по привлечению организаций к социальной работе с молодой семьей. Координационные группы создавались на основе центров социальных служб. Второй — создание консультационных пунктов, клубов молодых семей, семейных горниц на производстве, родительских центров в детских дошкольных учреждениях, консультационных при ЖЭУ; анализ форм и методов работы с молодой семьей, проведение групповых консультаций, дискуссий, тренингов. Целями данного этапа были: создание положительной мотивационной сферы молодых супругов по сотрудничеству с практическими психологами, формирование системы знаний о конфликте, конструктивной стратегии поведения в конфликте, обеспечение переноса знаний во взаимодействие конкретной семейной пары.

На третьем этапе определялся уровень готовности молодых супругов к преодолению конфликтов, степень осознанности природы конфликтов и методов их преодоления и предупреждения, осуществлялся анализ результатов социально-психологического воздействия, разрабатывались методические рекомендации по консультированию молодых семей. Проведенное исследование позволило сделать вывод: эффективными формами организации работы, направленной на преодоление высокой деструктивной конфликтности молодой семьи является родительская горница при детских садах, консультпункты при ЖЭУ по месту жительства членов молодых супругов, семейная горница при профсоюзной организации промышленного предприятия, школы молодых семей в общежитиях. В ходе исследования использовались методы опроса, анкетирование, интервьюирование, группового консультирования, дискуссии, творческих работ, анализа художественных текстов, ролевых игр, социально-психологических тренингов.

Консультирование было этапным: первая стадия предусматривала проведение тематических лекций: «Молодая семья в современном обществе», «Воспитание без крика и ремня», «Возможна ли супружеская жизнь без конфликтов?», Вторая — групповых дискуссий: «Незарегистрированный брак — бегство от ответственности?», «Распределение власти в семье: демократия или стереотипы», «Генетическая семья и молодая семья», третья — групповых консультаций молодых семейных пар, тренингов семейного общения, конструктивных споров. Главные задачи применения этих форм работы с молодыми семьями:

содействие формированию просемейной мотивации супругов, согласование их ожиданий и притязаний, осознание значимости ценности семьи в жизни человека; становление мотивационной сферы саморазвития, оптимизация сферы общения родителей и детей, понимание негативного влияния хронических супружеских конфликтов на жизнедеятельность детей и взрослых семьи.

Консультации проводились по разработанной методике, которая предусматривала реализацию 5 последовательных этапов: осознание причин и факторов, обуславливающих появление конфликтов, анализ недостатков конфликтного взаимодействия, формирование коммуникативных и аналитических навыков; выработка правил конфликтного взаимодействия, усиление положительной просемейной мотивации; закрепление навыков конструктивного взаимодействия, согласование ценностной иерархии семьи и выработки перспективной цели семейного общежития.

Выбирая систему методов воздействия на членов молодой брачной пары, мы руководствовались положениями о том, что структура личности состоит из трех субстанций: физической, духовной и социальной (Д. Джеймс) ведущей особенностью характеристики человека является его направленность (С. Рубинштейн, А. Леонтьев, В. Мясищев, Б. Ананьев, А. Прангишвили). Мы предполагали, что формирование общей мотивационной сферы членов молодой семьи будет способствовать выработке новой модели поведения мужа и жены в семье, что обусловит обеспечения пересмотра (редакции) существующих правил взаимодействия супругов или их выработки (при отсутствии), повышение уровня культуры поведения в конфликтных ситуациях, а значит, изменение реальных условий существования.

Итак, первой стадией работы с молодыми супругами было психологическое воздействие, направленное на обеспечение осознания истинной причины возникновения конфликтной ситуации или целого ряда конфликтов и снижения их негативного воздействия. С целью установления коммуникативного контакта с супругами использовались методы беседы, информирования, поддержки, личностного диалога [4], положительной интерпретации симптомов. Важным на данном этапе работы с семьей было применение элемента, определяющегося как положительная интерпретация симптомов. Мы основывались на положениях Н. Пезешкиана о том, что использование данного метода способствует осознанию относительности систем отсчета как социального работника, так и членов брачной пары [2].

Задачей второй стадии было достижение осознания членами семьи своих недостатков характера, выработка навыков самокритического

анализа своего поведения в конфликте. Результат данного этапа — выработка супругами определенных правил поведения в конфликтной ситуации, достижения компромиссных решений по манере общения каждого в рамках семейной системы. Использовались при этом метод оценочного листа, «семейного соглашения», «смена ролей» супругов [4]. Положительно стимулирующим фактором в данном случае является метод групповых дискуссий. Молодожены убеждаются: «проблемность» присуща не только их супружескому взаимодействию.

Преыдушие стадии консультирования молодой семьи обеспечивали ослабление влияния отрицательных когнитивных детерминантов на жизнедеятельность семейной пары, однако все еще существовала потребность положительной стимуляции мужа и жены. Мы основывались на положении И. Трубавиной о том, что для воспроизведения функциональной способности членов супружеской пары возможны следующие типы защиты семьи: укрепление уз любви, взаимопонимания, сотрудничества, идентификации, повышения устойчивости к воздействию эмоциональных расстройств и т. д.

Усилению позитивной просемейной мотивации способствовало восстановление позитивного образа супруга. Она возможна путем применения методов ретроспективы и сравнительного. Быстрее вызвали положительные эмоции воспоминания медового месяца или периода ухаживания. Поскольку эта стадия отмечена влиянием романтической любви (более 60% исследуемых именно этот период назвали самым удачным в супружеских отношениях), то воспоминания обусловили воспроизводство положительных характеристик партнера. Эта позитивная установка могла быть кратковременной, если ее не поддерживать. К способам поддержки относим романтические свидания вдвоем (походы в театр, просмотр кинофильмов, ужин в ресторане или любимом кафе, прогулка по парку, путешествие в другой город и т. д.), метод «Останови брачного партнера» (К. Витек).

Преыдушие стадии консультирования молодой семьи обеспечили стимуляцию процесса согласования уровней ожиданий супругов, выработку положительной просемейной мотивации, направленность на согласование системы правил взаимодействия в рамках семейной системы и т. д. Это способствовало появлению возможности формирования умения молодых супругов анализировать и контролировать собственное поведение в конфликтной ситуации. В решении данной задачи мы исходили из положения: семья является самоактуализирующейся, самовосстанавливающейся системой. Детерминантами таких свойств могут быть взаимные чувства любви, симпатии, уважения, любви к детям, единство цели общежития, ориентация на высшие

нравственные ценности, сравнительно высокий уровень образования супругов и т. п. Для преобразования типовых образцов поведения супругов в конфликтной ситуации, выработки навыка подробно разбирать собственную стратегию ведения конфликтов, контролировать динамику психических явлений целесообразным было использование методики психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье В. Смехова [3].

Задача пятого этапа работы с семьей — согласование ценностной иерархии семьи и выработка единой цели сосуществования супругов. Определяющая его особенность — относительная самостоятельность супругов в решении проблем. Для этого мужу и жене предлагали создать индивидуальные ранговые списки семейных ценностей, позже — на основе индивидуальных согласовать единый семейный. На этом же этапе супруги анализировали совместная цель общежития. Она могла быть ориентирована на долгосрочную перспективу, тогда супругам предлагали определить наиболее существенные задачи ближайшего периода семейной жизни.

Применение коллективных форм работы было обусловлено следующими факторами: в групповой работе возникает эффект мгновенной обратной связи, дающий возможность участникам объективно оценить различные ситуации, критически пересмотреть свое отношение к ним. Групповая деятельность позволяет участнику испытать себя в новой роли, изменить поведение по предлагаемому образцу, открыть не осознаваемые формы решения семейных проблем и т. д. Результатом проведенной работы было выявление положительных количественных и качественных изменений уровней готовности членов молодых супружеских пар к преодолению конфликтов.

Список литературы:

1. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
2. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. СПб.: Речь, 2001. — 288 с.
3. Смехов В. А. Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 25–29.
4. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: навч. посібник. К.: ДЦССМ, 2002. 132 с.

2.7. ПСИХОЛОГИЯ ТЕЛЕСНОСТИ

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МЕТОДИК В ДОШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Рудакова Ирина Анатольевна

педагог-психолог ТОГАОУ ЦПМСС «Возрождение», г. Тамбов

E-mail: irinarydakova@mail.ru

Одной из важнейших задач современного общества является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения. Педагоги и психологи отмечают увеличение количества детей с различными отклонениями в психосоматическом развитии.

Взаимосвязь тела и психики уже давно считается известным и неоспоримым. Психосоматическое развитие ребенка сквозь призму культурно-исторического подхода Л. С. Выготского можно рассматривать как процесс закономерного становления механизмов психологической регуляции телесных функций, действий и феноменов. Содержание этого процесса является основой знаково-символических форм регуляции, трансформирующей природу заданные потребности (пить, есть и др.), телесные функции (дыхание, реакция боли) или создающей новые психосоматические феномены (образ тела, образ боли, самочувствие). Формами внедрения психологической регуляции в телесные феномены являются телесные действия, имеющие план открытого поведения и потому формирующиеся по социально заданному эталону, смысловые структуры и эмоциональные переживания (отношение к телесному феномену) [3, с. 120].

Изначально психология тела возникла в русле психоанализа, в 30-х годах прошлого века. Ее основатель Вильгельм Райх был одним из учеников З. Фрейда. Он описал, как в ответ на стрессовые ситуации, возникает защитное поведение, которое выражается в хроническом напряжении отдельных групп мышц — «мышечных зажимах». «Мышечные зажимы», объединяясь, формируют «мышечный панцирь». Негативное воздействие этого явления проявляется как в телесной, так и в психической сферах. В телесной сфере это приводит к ограничениям подвижности, нарушениям позы, ухудшению кровообращения, болям (все это причины остеохондроза, артрозов, многих соматических заболеваний). В психической сфере не дает естественно проявляться любым эмоциям, мешает личностному росту.

Популярность телесно-ориентированной психотерапии в современном мире, несомненно, растет. В самом деле, среди различных методов психокоррекции — невербальный, телесно-ориентированный подход привлекает возможностью непосредственной коммуникации с подсознанием с помощью языка тела, а также контроля эмоций. Важным достоинством телесной психотерапии является также широкое применение разнообразных техник.

Мы в своей работе применяем данные техники для работы с детьми старшего дошкольного возраста (5—7 лет), ориентируясь на программу Ганичевой И. В «Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми». Данная программа построена на основе целостного подхода к личности ребёнка, принципа единства и гармонии развития всех сфер его жизнедеятельности, с учетом естественной динамики развития ребёнка с основным акцентом на развитие его психомоторной функции.

Детство — пора удивительных открытий. Мир предстает притягивающим разнообразием форм, цветов, запахов, вкусов, звуков. Окружающее обладает множеством явных и скрытых свойств, которые ребенок учится открывать для себя. Чтобы правильно ориентироваться в окружающем мире, важно воспринимать не только каждый отдельный предмет (стол, цветок, радугу), но и ситуацию, комплекс каких-то предметов в целом (игровую комнату, картину, звучащую мелодию). Объединить отдельные свойства предметов и создать целостный образ помогает восприятие — процесс отражения человеком предметов и явлений окружающего мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. Восприятие даже какого-нибудь простого предмета очень сложный процесс, который включает работу сенсорных (чувствительных), двигательных и речевых механизмов. В дошкольном детстве совершенствуется восприятие пространства. Точкой отсчета является восприятие своего тела, далее дети научаются ориентироваться в пространстве независимо от собственной позиции, менять точки отсчета.

Эмоциональный компонент социальных представлений выражает эмоциональное отношение ребенка к тем или иным явлениям социальной действительности, к людям или к самому себе как члену социума. Именно с развития эмоционального реагирования начинаются социализация, интеллектуализация эмоций, становление эмоционально-чувственного опыта, разворачивается динамика сложного процесса в целом. Хотя эмоциональные реакции заданы самой природой (с первых дней жизни ребенок бурно реагирует на дискомфорт в физиологическом состоянии, проявляя так называемые «натуральные» эмоции), только в процессе общения, целенаправленных

педагогических влияний возможно становление социально значимых форм эмоциональной жизни, разнообразных, ярких, адекватных социальному стимулу эмоциональных реакций.

Работа с сегментами тела — телесно-ориентированная терапия, направленная на последовательную проработку сегментов тела. «Задавленные с детства эмоции требуют выхода и вызывают тики, заикания, все виды невротозов, приводят к появлению вредных привычек. Задача телесно-ориентированного подхода — распускание мышечных зажимов. Мышечные зажимы организуются в семи основных защитных сегментах, которые располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота, таза. Основным способом распускания мышечных зажимов на соответствующем уровне является предварительное максимальное напряжение мышц основных сегментов тела.

В комплекс занятий блока «Основы саморегуляции» входят дыхательные упражнения и постизометрическая релаксация.

Когда человек переутомлён, уровень его энергии слишком низок и человек легко впадает в состояние перевозбуждения. Классический пример — возбуждённый и беспокойный ребёнок, который, несмотря на усталость, никак не может успокоиться. Нередко приходится видеть, как пытаюсь успокоить расшалившегося ребёнка, родители или педагог усаживают его на стул, ограничивая тем самым его двигательную активность. Ребёнок в этом случае не может усидеть на месте. Взрослый может наказать малыша, накричать на него. Тогда ребёнок взрывается плачем, что заставляет его дышать глубже и даёт ему энергию для расслабления. Поэтому для достижения расслабления необходимо уделять внимание технике дыхания.

За последние несколько сот лет образ жизни человека значительно изменился. Чем более развито общество, тем больше в нём выработано правил и обычаев, и человеку приходится считаться с ними, сдерживая свои эмоциональные реакции и физиологические процессы. Вот уже миллионы лет старые физиологические механизмы работают впустую, и адреналин чуть ли не выплёскивается из нас наружу. Можно помочь себе, прибегая к физической активности, но всегда ли можно реализовать эту потребность? А напряжение накапливается. Нервное напряжение влечёт за собой напряжение мускулатуры. Для преодоления внутреннего напряжения надо учиться релаксации. Расслабились мышцы — отдыхают нервы, исчезают отрицательные эмоции, быстро улучшается самочувствие. С этой целью проводится постизометрическая релаксация, которая вызывает естественное расслабление мышц за счёт их предварительного напряжения в течение определённого времени.

Известно, что более 80 % информации в процессе общения передаётся невербальным способом. У ребёнка в гораздо большей степени, чем у взрослого, спонтанные движения и жесты отражают характер его коммуникации.

На уровне тела можно смоделировать практически любые отношения к людям, явлениям, событиям окружающего мира, а также пространственно-временные отношения. Телесное взаимодействие является способом поддержания контакта и выхода из него, учит понимать другого человека, таким образом, развивая чувство эмпатии и притяжения, что является особенно ценным в детской среде.

Важным моментом социализации ребёнка является его способность контролировать телесные проявления и тесно связана с формированием основных черт психики. У ребёнка возникает ощущение возможности использовать своё тело как инструмент взаимодействия с окружающим миром. Он учится доверять своему телу, собственным впечатлениям, различать эмоции, усваивает приёмы самоконтроля.

Список литературы:

1. Ганичева И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми: М., 2004.
2. Лоуэн А. Психология тела: Телесно-ориентированный биоэнергетический психоанализ : М., 1997.
3. Николаева В. В., Арина А. Г. Клинико-психологические проблемы психологии телесности. // Психологический журнал, 2003, том 24, № 1, С 119—126.
4. Сандомирский М. Е. Психокоррекция и личностный рост: телесно-интегративный подход // Институт Психотерапии и Клинической Психологии [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1211>
5. Телесность человека: Междисциплинарные исследования // Философское общество СССР; Институт человека при Президиуме АН СССР; Факультет психологии МГУ. — М., 1993.

2.8. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА

РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕАЛЬНЫХ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УЧАСТНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ ВОЙСКОВОГО ПСИХОЛОГА)

Власкин Виктор Юрьевич

психолог войсковой части, п. Мулино Нижегородской обл.

E-mail: wvy-mulino@mail.ru

Проводимая в настоящее время реорганизация воспитательных структур Вооруженных Сил создала в частях и соединениях ряд проблем, связанных с изменением подходов к индивидуальной работе с подчиненными. В частности, в 2009 году произошло сокращение численности специалистов психологической работы войскового звена. В настоящее время психологическое сопровождение военной деятельности в части возложено на специалистов из категории гражданского персонала (до реорганизации войсковой психолог являлся военнослужащим и имел воинское звание в континууме «капитан — подполковник»). Иными словами, в низовом звене воспитательных армейских структур было произведена передача служебных полномочий специалистам, как правило, выпускникам гражданских ВУЗ, ранее с ними не знакомым. Таким образом, перед командирами всех степеней возник вопрос об организации и исполнении в части и подразделении успешной психологической деятельности.

Можно сделать предположение о том, что решение данного вопроса находится в детерминантной взаимосвязи оценок представлений о данной профессии всеми участниками деятельности войскового психолога.

Актуальность изучения такого подхода, на взгляд автора, определяется следующими обстоятельствами:

- во-первых, неопределенностью кадрового статуса психолога в военной организации;
- во-вторых, не согласованностью между требованиями военных нормативных актов к результатам деятельности психолога и условиями их реализации: отсутствие качественного подбора, малое

число штатных специалистов, отсутствие условий для повышения уровня их профессиональной компетенции.

Из большого количества научной литературы, посвященной проблемам психологии труда, известно, что каждый работник на всех этапах деятельности периодически вынужден сталкиваться с необходимостью диагностики и самодиагностики состояния своего профессионализма.

Генеральной практической задачей в области самоорганизации и организации любого труда, т. н. «золотым правилом» всей психологии труда, а вместе с тем и центральной проблемой человековедческих областей знания, обслуживающих решение этой задачи, является установление наилучшего взаимного соответствия — взаимосообразности — человека как субъекта труда, с одной стороны, и объективных требований социально фиксированного трудового поста — с другой [4, с. 91]. В исследованиях по психологии труда показано, что в наиболее общем виде соответствие личности и профессии раскрывается через содержание определенного комплекса взаимных требований. Однако основной акцент при этом делается на соответствие тем требованиям, которые предъявляет профессия к личности; разработан целый комплекс понятий, характеризующий такое соответствие и ведущим среди них является «профессиональная пригодность». Всем так же хорошо известен термин «профессиограмма». Общепринято, что профессиограмма представляет собой описание социально-экономических, производственно-технических, санитарно-гигиенических, психологических и других особенностей профессии [1, с. 19]. Необходимо отметить, что она никогда не может считаться окончательно законченной, так как профессии не остаются неизменными.

Кроме того, в понятие профессиональной пригодности многие авторы включают также удовлетворенность человека процессом труда и оценкой его результатов [2, с. 141]. При рассмотрении практической деятельности же войскового психолога целесообразно апеллировать к такому термину, разработанному теоретиками военной психологии, как «профессиональная идентификация» специалиста [3, с. 30].

Изучение данных подходов, несомненно, важно для психологии труда, но, на взгляд автора, не менее важным является подход, рассматривающий саму профессию как отдельный объект изучения.

В целях изучения данного вопроса автором было проведено психодиагностическое изучение профессии войскового психолога в войсковых частях МО РФ. Инструментом изучения был выбран метод семантических универсалий, разработанный автором первой русскоязычной монографии по психологии субъективной семантики Е. Ю. Артемьевой [5, с. 5].

Выборки испытуемых были сгруппированы таким образом, чтобы была определена возможность их дифференциации по штатному предназначению, времени субъект — объектного взаимодействия (солдаты срочной службы: постоянный состав — весь срок службы, переменный состав — определенное время). Служебная категория офицерского состава разделена на тех, кто имеет в подчинении личный состав (СЛС) и тех, кто его не имеет (БЛС — «без личного состава»).

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Итоговые результаты специализированного семантического дифференциала для оценки профессии войскового психолога

Значимые дескрипторы	Средние значения по группам				
	Психологи (n=25) — 16 ∂^{\times}	Офицеры СЛС (n=30) — 10 ∂^{\times}	Офицеры БЛС (n=21) — 6 ∂^{\times}	Постоянный состав (n=32) — 10 ∂^{\times}	Переменный состав (n=34) — 10 ∂^{\times}
Интересная	3				
Творческая	2,88				
Многосторонняя	2,68				
Одобряемая	2,64				
Практическая	2,56				
Связанная с людьми	3	2,63	2,33	2,94	2
Эмоциональная	2,52				
Человечная	2,76			2,59	
Коммуникабельная	3	2,03	2,14		
Сложная		2,3	2,29	2,34	
Развивающая	2,52			2,09	
Высокоответственная	3	2,33	2,19	2,44	2,15
Квалифицированная		2,53	2,48	2,44	2,15
Осмысленная	2,6	2,23		2,53	2,24
Хорошая	2,68				1,82
Современная	2,56	2,23			
Широкая		2,13		2,34	2,09
Активная	2,8			2,19	
Значимая	2,64	2,27	2,05		1,65
Помогающая		2,13		2,28	2,09
Благоприятная					1,62
Распространенная					1,56

где **курсивом** выделены средние числовые значения, релевантные в двух и более группах; ∂^{\times} — число дескрипторов

Количественный анализ полученных результатов, прежде всего, говорит нам о том, что различные категории военнослужащих и сами войсковые психологи к данной профессии имеют не однозначное отношение. Из 45 предложенных к оценке семантических универсалий значимыми были признаны лишь 22. Выделение числовых показателей курсивом показывает, в какой степени совпадают взгляды на профессию у различных участников военной деятельности. В этом плане показательны и абсолютные величины показателей средних значений, характеризующие степень важности выраженности обозначенного дескриптора.

Заслуживает внимания также количество отмеченных в каждой выборке профессиональных признаков; можно, например, отметить, что профессия войскового психолога наиболее значима для них самих и наименее значима для офицеров без личного состава. И если для переменного и постоянного состава количество выделенных значимых дескрипторов одинаково, то в постоянном составе наблюдается преобладание абсолютных числовых значений выделенных показателей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессия войскового психолога, начиная с момента ее штатной реорганизации в 2009 году, в настоящее время находится в стадии своей персонификации и имеет неоднозначное к себе отношение со стороны всех участников данного вида деятельности.

На взгляд автора, работу по рассмотрению особенностей профессиональной деятельности войскового психолога целесообразно вести в следующих перспективных направлениях:

1. Проведение подробного качественного анализа полученных эмпирических данных, который позволит оценить статистическую значимость уже найденных и осуществить поиск новых отличий, а также закономерностей, объединяющих выборы всех участников.

2. Разработка и составление, по методу Ч. Осгуда, бланка специализированного СД, позволяющего создать и оценить психологический профиль т.н. «успешного войскового психолога» с учетом возрастных и гендерных различий специалистов, коррелирующими, в свою очередь, с особенностями военной деятельности и наличием специфических задач в служебной дихотомии: «мирное время — ведение боевых действий».

Таким образом, решение обозначенных проблем даст возможность нахождения т.н. «организационного ресурса», использование которого будет способствовать эффективной профессиональной деятельности психолога в армейских структурах.

Список литературы:

1. 1. Военная профессиология. Учебное пособие / Под ред. А. Г. Караяни, Ю. Г. Сулимова. — М.: 2003. 226 с.
2. 2. Гуревич К. М. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под редакцией К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой — Москва Издательство УРАО 1997. 182 с.
3. 3. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Прикладная военная психология. — СПб.: Питер, 2006. 480 с.: ил. — (Серия «Учебное пособие»).
4. 4. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
5. 5. Серкин В. П. Алгоритм метода семантических универсалий // Психологическая диагностика.—2007.—№ 5. С. 5—29.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Лесик Анастасия Викторовна

аспирант РГППУ, г. Екатеринбург

E-mail: lesichkaav@rambler.ru

Ценностный аспект профессиональной идентичности проявляется на уровне профессионального самосознания, когда личность принимает профессиональные ценности как важные и значимые без учета особенностей осуществления профессиональной деятельности. Позитивное принятие ценностей профессиональной деятельности, их осознание, интериоризация в систему ценностей личности, руководство ими в практической деятельности приводит к осуществлению профессионально-нравственного поведения [4] и является основой для формирования профессиональной идентичности. Такое преобразование ценностей означает, что они наполнились смыслом и стали личностными [2].

Экспериментальные исследования, проведенные Е. Ю. Артемьевой, Ю. Г. Вяткиным, В. П. Серкиным, В. Ф. Петренко, показывают, что профессиональная деятельность формирует систему особых значений и смыслов личности, образуя «субъективную модель мира профессионала» [1]. «Профессионалы, принимающие свою профессию как образ жизни, приобретают особое видение окружающего мира, особое отношение к ряду объектов... особые свойства перцепции, оптимизирующие взаимодействие с этими объектами... такие особые акценты можно назвать миром профессии» [Там же. С. 127].

Профессия является пространством, в рамках которого осуществляется профессиональное самоопределение, а профессиональная идентичность — неотъемлемая часть этого мира, формирующая «субъективную, смысловую реальность» [5]. Одним из важнейших факторов становления мира профессии и профессиональной идентичности является, на наш взгляд, усвоение норм и ценностей профессии, включение их в смысловую сферу личности. Таким образом, профессиональное самоопределение сопряжено с развитием смыслового пространства личности и включением в него ценностей имеющих особую значимость в условиях профессиональной деятельности, а отчасти и в организационных условиях.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что каждая конкретная профессия и специальность отличается от других своими ценностными ориентациями, на основе которых формируется профидентичность. Под ценностными ориентациями мы понимаем осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него. В одной из гипотез своего исследования профессиональной идентичности мы предположили, что профессиональные группы будут отличаться терминальными и инструментальными ценностными ориентациями.

Исследование проводилось на трех профессиональных выборках: педагоги многопрофильного техникума, инженеры, работники крупного научно-исследовательского института в области металлургии, а также машинисты и помощники машинистов железнодорожного транспорта. В данной статье представлены результаты методики исследования «Ценностные ориентации» (М. Рокича в адаптации А. Гоштаутаса, А. А. Семенова и В. А. Ядова). Напомним, что и терминальные и инструментальные ценностные ориентации, вошедшие в этот опросник, носят универсальный характер, хотя и могут быть сгруппированы по самым различным основаниям. Также представлены результаты методики «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьева). Проанализированы взаимосвязи между терминальными и инструментальными ценностями и смысложизненными ориентациями.

В результате математико-статистической обработки данных с помощью однофакторного дисперсионного анализа были выявлены статистически значимые отличия в 3 группах по 5 терминальным и 5 инструментальным ценностям. Для оценки различия между сочетаниями средних значений для разных уровней фактора, в нашем случае для сравнения каждой профессиональной группы с двумя другими, нами был использован метод контрастов, позволивший выделить дополнительные отличия в каждой группе ценностей.

В группе педагогов наиболее значимыми оказались терминальные ценности Здоровье, Счастливая семейная жизнь, Интересная работа (здесь и далее определялось по средним значениям). В сравнении с другими группами ценность Жизненная мудрость имеет меньшую значимость ($p=0,017$).

В группе инженеров наиболее значимые терминальные ценности: Здоровье, Активная деятельная жизнь, Интересная работа, две последних относятся к ценностям профессиональной деятельности. Можно предположить, что для инженеров профессиональная деятельность в целом более значима. В сравнении с другими группами ценности Хорошие верные друзья и Счастливая семейная жизнь менее значимы ($p\leq 0,045$), а ценность Творчество более значима ($p=0,004$).

В группе железнодорожников наиболее значимые терминальные ценности: Здоровье, Счастливая семейная жизнь, Жизненная мудрость. В сравнении с другими группами ценности Жизненная мудрость и Развлечения более значимы ($p=0,041$), а ценности Активная деятельная жизнь и Творчество имеют меньшую значимость ($p\leq 0,023$). В данной группе можно говорить о низкой значимости профессиональной и вообще трудовой деятельности, т. к. большую значимость имеет собственное благополучие и благополучие близких.

Исследование ценностных ориентации показывает, что иерархия терминальных ценностей, точнее наиболее устойчивые доминирующие ценности, занимающие первые позиции, сходны во всех трех группах. Для более точной оценки нами был вычислен групповой ранг ценностной ориентации как среднее арифметическое ранга по данным всей группы, после чего ценности с наименьшим средним приписывался ранг 1 и т. д. [3] Ценность Здоровье получила во всех группах групповой ранг 1. Ценность Счастливая семейная жизнь получила в группе педагогов ранг 2, инженеров — 4, железнодорожников — 2. Ценность Интересная работа жизнь получила в группе педагогов ранг 3, инженеров — 3, железнодорожников — 7. Эти ценности можно назвать наиболее универсальными в нашем случае и даже смыслообразующими.

Среди инструментальных ценностей в группе педагогов значимыми оказались: Аккуратность, Воспитанность, Исполнительность. В сравнении с другими группами ценность Аккуратность более значима ($p=0,012$), а ценности Непримируемость к недостаткам в себе и других и Широта взглядов имеют меньшую значимость ($p\leq 0,006$). Педагог в своей деятельности представляет образец, эталон того «как нужно делать», он должен быть сдержанным и терпеливым, что вполне отражают указанные ценностные ориентации.

В группе инженеров наиболее значимые инструментальные ценности: Ответственность, Образованность, Честность. В сравнении с другими группами ценности Образованность и Широта взглядов более значимы ($p \leq 0,039$), а ценности Воспитанность и Аккуратность имеют меньшую значимость ($p \leq 0,005$). В своей профессиональной деятельности инженеры должны понимать всю меру ответственности за дальнейшую реализацию и эксплуатацию проектируемых объектов, так же они должны использовать новейшие технологии и материалы, все это отражено в перечисленных выше ценностях.

В группе железнодорожников наиболее значимые инструментальные ценности: Воспитанность, Ответственность, Честность. В сравнении с другими группами ценность Непримируемость к недостаткам в себе и других более значима ($p = 0,000$), а ценности Независимость и Образованность имеют меньшую значимость ($p \leq 0,030$). Работа машинистов не требует особо сложных технических знаний и навыков, зато не дает права на ошибку, связана с ответственностью за технику и безопасность других людей, предполагает тесное и иногда вынужденно длительное взаимодействие с коллегами.

Инструментальные ценности являются менее устойчивыми в сравнении с терминальными и отражают принципы, которыми руководствуется индивид, в нашем случае профессиональная группа, в своей деятельности. Именно они в наибольшей степени отражают специфику профессии, кроме того для этих ценностей характерна большая межиндивидуальная вариативность.

Применение однофакторного дисперсионного анализа к результатам методики «Смысложизненные ориентации» показало отсутствие различий между тремя группами. Независимо от профессиональной принадлежности для всех респондентов характерен средний и высокий уровень осмысленности жизни и всех смысловых ориентаций. Однако представления о том, что насыщает жизнь, позволяет ею управлять, является жизненной целью разные во всех трех группах, что проявляется во взаимосвязях смысловых ориентаций с терминальными и инструментальными ценностями. Для выявления взаимосвязей эмпирические данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью коэффициента r -Пирсона. Результаты корреляционного анализа для группы педагогов представлены в Таблице 1, для группы инженеров в Таблице 2, для группы железнодорожников в Таблице 3, в таблицах представлены ценности для которых выявлено большее количество взаимосвязей.

В группе педагогов выявлено множество взаимосвязей терминальных и инструментальных ценностных ориентаций со смысловыми

ненными ориентациями помимо представленных, вероятно именно эти универсальные ценности отражают жизненные позиции педагогов. Напомним, что показатели методики «Ценностные ориентации» являются обратными, так как при увеличении показателя, его значимость уменьшается. Таким образом, все представленные терминальные ценности отрицательно сказываются на осмысленности жизни. А следование в деятельности ценностям Рационализм и Эффективность в делах насыщают жизнь смыслом, помогают лучше осознать свои цели и стремиться к их реализации.

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа в группе педагогов ($p \leq 0,05$)

Показатели СЖО Ценностные ориентации	Общая осмысленность жизни	Цели	Процесс	Результат	Локус контроль Я	Локус контроль Жизнь
ТЦ Здоровье	0,383	0,417		0,524	0,469	
ТЦ Жизненная мудрость	0,321					0,487
ТЦ Уверенность в себе		0,430	0,344		0,376	
ИЦ Рационализм	-0,406	-0,435	-0,481	-0,395	-0,340	-0,309
ИЦ Эффективность в делах	-0,356				-0,414	-0,372
ИЦ Воспитанность	0,365	0,399				0,313

В группе инженеров выявленное количество связей меньше. Осмысленность жизни придают ценности-цели — Активная деятельная жизнь и Продуктивная жизнь, т. е. инженеры стремятся к насыщенной жизни, к тому, чтобы максимально использовать свои возможности и ресурсы, наполнить свою жизнь событиями и эмоциями. Такое стремление не просто моментная цель деятельности, а осознанный принцип жизни, ведь ценность Активная деятельная жизнь вторая по значимости в группе инженеров. В свою очередь инструментальная ценность Ответственность, являясь наиболее значимой по групповому рангу, наилучшим образом отражает специфику профессиональной деятельности инженеров.

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа в группе инженеров ($p \leq 0,05$)

Показатели СЖО Ценностные ориентации	Общая осмысленность жизни	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля Я	Локус контроль Жизнь
ТЦ Здоровье			0,331		0,334	
ТЦ Активная деятельная жизнь	-0,392	-0,307	-0,456	-0,535		
ТЦ Продуктивная жизнь	-0,352	-0,327				
ИЦ Ответственность	-0,319	-0,410	-0,368			

Таблица 3.

Результаты корреляционного анализа в группе железнодорожников ($p \leq 0,05$)

Показатели СЖО Ценностные ориентации	Общая осмысленность жизни	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля Я	Локус контроль Жизнь
ТЦ Счастливая семейная жизнь					-0,416	
ТЦ Счастье других		0,339		0,417		
ТЦ Развлечения						0,391
ИЦ Независимость						0,324
ИЦ Непримируемость к недостаткам в себе и других	0,330	0,391				
ИЦ Честность	-0,314			-0,404		0,313

В группе железнодорожников взаимосвязей между показателями выявлено наименьшее количество, в сравнении с другими группами, все взаимосвязи разрозненны, выявлена только одна ценность Честность, которая имеет больше двух связей со смысложизненными ориентациями.

Таким образом, гипотеза о существовании отличий в иерархии ценностных ориентаций в различных профессиональных группах подтвердилась. Интересно, что и в терминальных и в инструментальных ценностных ориентациях количество отличий совпало. Специфику профессиональной деятельности в каждой профессиональной группе наиболее полно отражают инструментальные ценности, в то время как терминальные ценности указывают на общую значимость профессиональной деятельности. Важно, что не все ценностные

ориентации, имеющие высокую значимость, имеют взаимосвязи со смысложизненными ориентациями, вероятно, что не все значимые ценности наполнены личностным смыслом для респондентов. Более того характер выявленных взаимосвязей показывает, что некоторые значимые ценностные ориентации отрицательно связаны с осмысленностью жизни, что может быть отчасти объяснено недостаточной личностной осмысленностью выбранных ценностей.

Список литературы:

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, 1999.
2. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992.
3. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13-25.
4. Реньш М. А. Ценности профессиональной деятельности: теоретико-методологический аспект // Приложение к журн. «Образование и наука». 2007. № 4(8). С. 28—37.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

ЗНАЧЕНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИЙ В СТРУКТУРЕ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

Суханова Ирина Владимировна

*соискатель учёной степени кандидата психологических наук,
Тверской областной институт усовершенствования учителей,
Тверской государственной университет, г. Тверь
E-mail: 21BEAT.RU@MAIL.RU*

Любая деятельность вызывает у человека те или иные чувства, в тоже время — чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на деятельность. Мотивационные и эмоциональные компоненты, объединенные в режиме взаимодействия, образуют целостное единство, которое представляет собой древнейший аппарат регуляции поведения с целью приведения его в соответствие с потребностями организма и особенностями окружающей среды [10, с. 93].

В контексте деятельности теории смысловая система жизнедеятельности субъекта представлена *направленностью, ценностями и*

целями личности в их соподчиненности, которые являются, по мнению Л. С. Выготского, основными регуляторами мотивации и характеризуют единство аффективных и интеллектуальных процессов сознания [6, с. 15].

Процесс смыслообразования личности как «...относительно устойчивая и автономная иерархически организованная система, включающая в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующих как единое целое» является выражением психологических отношений между различными потребностями, потребностями и мотивами, между многими мотивами, между мотивом и целью, между мотивом и результатом, и обуславливает всю жизнедеятельность человека (Б. С. Братусь, Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский).

Направленность как «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев) и система отношений личности к действительности динамична и является индивидуальной. Она формируется в процессе развития и воспитания и всегда социально обусловлена. Данная система представляет собой следующую триаду: отношение к другим людям как членам коллектива; отношение к труду и результатам, продуктам труда; отношение к самому себе, своей личности в процессе труда; и определяет главную линию поведения и деятельности.

С развитием направленности личности тесно связано развитие *ценностных ориентаций*. Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных образований и высшим уровнем человеческих потребностей, выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения, оказывая существенное влияние на все стороны деятельности. (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. А. Ядов, М. Рокич). Можно сказать, что личные потребности, соотносясь с общественной значимостью и осознаваясь субъектом, становятся ценностями и регулируют поведение человека.

Направленность личности определяет жизнедеятельность человека, формируясь в *жизненные цели* человека [12, с. 62]. Жизненная цель выступает в качестве обобщающего фактора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. В то же время реализация каждой из целей деятельности есть частичная реализация общей жизненной цели личности. С жизненными целями связан *уровень достижений личности*. Осознание человеком не только цели, но и реальности ее осуществления рассматривается как *перспектива личности*. В жизненных целях личности находит выражение создаваемая ею «концепция собственного будущего».

В. Франкл в труде «Человек в поисках смысла» рассматривает жизненную цель как поиск смысла жизни и его реализацию, определяя смысл мотивационной врожденной тенденцией, присущей всем

людям, являющейся основным двигателем поведения и развития личности. Нахождение смысла автор трактует не как вопрос познания, а как призвания. Принятие профессии и раскрытие личностного смысла деятельности являются критическими моментами в генезисе мотивации человека. В ходе профессионализации личность находит в деятельности свой предмет и, таким образом, происходит формирование структуры профессиональных мотивов и их осознание [8, с. 18].

Мотивация как циклический процесс представлена непрерывным взаимным воздействием и преобразованием, в котором субъект действия и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом которого является реально наблюдаемое поведение. Мотивация является сложным механизмом соотношения внешних и внутренних факторов поведения личности, который определяет возникновение и направление, а так же способы осуществления конкретных форм деятельности. Мотивация — это постоянный выбор и принятие решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив. В соответствии с любым действием поведение субъекта рассматривают как *двойко детерминированное* и каждое потребностно-мотивационное состояние можно рассматривать двусторонне.

Любые мотивы деятельности, по словам Спинозы, находясь между собой в сложном динамическом взаимодействии, «нередко до того противоположны друг другу, что человек влечется в разные стороны и не знает, куда обратиться». Могут возникать непредвиденные изменения в поведении человека и непредвиденная реакция с его стороны на мотивирующие воздействия. Поэтому при освоении деятельности происходит *развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта* деятельности.

Цели, к которым стремится человек, со временем могут стать его мотивами, а, став мотивами, они, в свою очередь, могут трансформироваться в личностные характеристики и свойства. Сформированные в процессе жизни и деятельности мотивы, ставшие привычными, или основными, отражаются на общем впечатлении, которое производит человек на окружающих, т. е. характеризуют личность в целом. Устойчивые мотивационные свойства, сформированные на основе ведущих потребностей и мотивов, составляющие направленность личности и определяющие динамическую систему жизненных смыслов, являются показателем уровня развития личности и направления его деятельности.

Именно в данном контексте мотивационная сфера определяется социально-психологическими характеристиками, включающими в себя свойства личности, которые по сути своей сформированы обществом и ближайшим кругом общения человека — потребностями, интересами,

желаниями, побуждениями, влечениями, эмоциями, установками, идеалами. [11, с. 28].

Определяя значение мотивации в структуре деятельности нельзя не указать на роль и значение эмоций, которые, согласно теории дифференциальных эмоций, «...выполняют функцию основных детерминант поведения в широчайшем диапазоне его проявлений: от насилия и убийства до самопожертвования и героизма» [9, с. 46].

Отечественные исследователи показывают, что «всякое поведение детерминировано эмоциями, и что в эмоциях и чувствах проявляется удовлетворенность или неудовлетворенность человека своим поведением, поступками, высказываниями, деятельностью» [2, с. 108]. Согласно теории функциональных состояний на основе прогнозов удовлетворения потребности и характера будущих действий именно «блок целеполагания» формирует определенное эмоциональное состояние субъекта деятельности.

Психоаналитическая теория мотивации (З. Фрейд (1930, 1936, 1938), Рапппорт (1960)) объясняет эго-детерминированные поведенческие феномены в контексте эмоциональной регуляции. В процессе возникновения и удовлетворения потребностей человек проходит через ряд динамических состояний, отличающихся уровнем своей напряженности. (Курт Левин). Динамическое состояние повышенного напряжения «толкает» человека к определенным действиям. Напряжение «разряжается» при удовлетворении потребности [3, с. 51].

С точки зрения инстинктивных влечений, являющихся источником мотивации, существует три аспекта аффекта — энергетический компонент инстинктивного влечения («заряд» аффекта), процесс «разрядки» и восприятие окончательной разрядки (ощущение, или чувство эмоции). После выполнения тех или иных действий с внешними предметами или социальными объектами человек приходит к какому-то результату. Этот результат или позволяет реализовать потребность, вызвавшую данное состояние (и тогда оно «сходит на нет»), либо результат оказывается отрицательным. В соответствии с теорией П. К. Анохина о процессе *рассогласования афферентных возбуждений* в саморегуляционных механизмах функциональной системы, отрицательное состояние возникает в результате расхождения (диссонанса) между ожидаемыми и реальными результатами деятельности. При этом эмоция является последствием реализации аффекта и ее чувственным компонентом.

Из соотношения положительного и отрицательного результатов действий относительно потребности и зарождается эмоция, которая обусловлена, с одной стороны, внутренними мотивациями, а с другой — особенностями внешней ситуации, поэтому источниками эмоций и

чувств служат объективно существующие предметы и явления, выполняемая деятельность и изменения, происходящие в психике и организме [1, с. 24].

В случае неудовлетворения потребности возникает новое, негативное, состояние — фрустрации, агрессии, раздражения и прочие, в котором человек получает новые ресурсы, а значит — новые шансы эту потребность удовлетворить. Если же и дальше результат остаётся негативным, то включаются механизмы психологической защиты, снижающие напряжённость психических состояний, и уменьшающие вероятность возникновения хронического стресса.

Нейрофизиологические исследования эмоций опираются на положения и теорию физиологии И. П. Павлова, который связывал эмоциональный процесс с установкой и *перестройкой динамического стереотипа*. Моментальная интеграция всех функций организма может быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, что проявляется раньше, чем определены локализации воздействия и конкретный механизм ответной реакции организма [4, с. 402]. Возникая при соответствующих эмоциогенных воздействиях, эмоции захватывают весь организм, придают состоянию человека определенный тип переживаний, объединяют все его функции в соответствующий *генерализованный стереотипный поведенческий акт*.

Поэтому, эмоциональные состояния являются системными явлениями, и их можно рассматривать в двух аспектах: они являются одновременно и срезами динамики личности, и интегральными реакциями личности, обусловленными её отношениями, поведенческими потребностями, целями активности и адаптивности в окружающей среде и ситуации. Психодинамика эмоциональных состояний выражена протеканием психических процессов, которые при повторении приобретают устойчивость, складываются в стереотип, закрепившийся в поведении, могут включиться в структуру личности в качестве её специфического свойства.

Таким образом, в процессе жизнедеятельности мотивация оказывает существенное влияние на эмоции и отражается в эмоциональных состояниях. В зависимости от информации, хранящейся в памяти человека, формируется психологический компонент состояния, включающий в себя, эмоции, ожидания, установки, чувства и «фильтры восприятия». После установки соответствующих «фильтров», объективные характеристики внешнего мира уже гораздо слабей могут воздействовать на сознание, а главную роль играют установки, убеждения и представления субъекта деятельности.

Степень сложности и характер компонентов поведенческих актов, опосредованных мотивационными свойствами личности и

определенными эмоциональными состояниями, могут быть различными, но их принципиальная организация одинакова. Преодоление мотивационной амбивалентности — противоречивости между внутренним ощущением потребности и внешним состоянием, которые отражаются в психике через эмоциональные проявления: «напряжение», «неудовлетворённость» и «дискомфорт», выраженные в виде переживаний и эмоциональных реакций, — составляет механизм регуляции деятельности, а в субъективном смысле зависит от доминирующей мотивации субъекта.

Данная система психического отражения дает представление о взаимозависимости эмоциональной и мотивационной сфер в контексте психической регуляции как «психологическом механизме деятельности».

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. // Психология формирования и развития личности. М., Наука. 1981. С. 19—44.
2. Ананьев Б. Г. «Психология чувственного познания». М., изд. АПН РСФСР — 1960. С. 30—120
3. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций. М., 1973. 397 с.
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Наука, 1976, С. 188—403.
5. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., Наука. 1988. С. 269—295
6. Забродин Ю. М. Методологические проблемы исследования и моделирования функциональных состояний человека-оператора // Психические состояния и эффективность деятельности. М., 1983. С. 3—28.
7. Зейгарник Б. В. Саморегуляция в норме и патологии. // Психол. журн. Т. 10, N2 1989, С. 122—132.
8. Ибрагимов Г. И. Качество подготовки в СПШ и его соответствие требованиям рынка труда. М., 2002. С. 11—54
9. Изард К. Э. Психология эмоций. «Питер», С-Пб., 1999. С. 139—401
10. Кругликов Р. И. Принцип детерминизма и деятельность мозга. М., 1988. С. 15—206
11. Реан А.. Социально-педагогическая психология. М., 1998 г. С. 28—57
12. Сосновский Б. А. Мотив как личностное образование // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности. М., 1988. С. 60—64

2.9. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЛИЯНИЕ СМИ НА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ МОЛОДЕЖИ

Авдеева Юлия Викторовна

*канд. социол. наук, Центр Развития Ребенка № 2561, психолог,
г. Москва*

E-mail: avdeeva.yulija@mail.ru

Способность к формированию стереотипного поведения в отношении определенных социальных явлений или социальных групп и их представителей, является мощным инструментом в арсенале средств воздействия на сознание аудитории, средств массовой информации.

Коммуникативная среда является областью существования стереотипов и осуществления процесса стереотипизации. Коммуникация составляет основу современного общества. Здесь происходят наиболее значимые для индивида и общества процессы, как на межличностном уровне, так и на уровне больших и малых социальных групп [1, с. 129], [5, с. 333].

Информационная среда, формируемая межличностным общением и средствами массовой коммуникации, в рамках коммуникативных процессов является необходимым и неизбежным фактором социализации личности в современном обществе. Но если межличностную информационную среду каждый человек может формировать для себя самостоятельно, то среда, формируемая с помощью СМИ, навязывается человеку извне. Средства массовой информации для большинства из нас являются необходимым посредником, связью с окружающим миром. Именно с помощью СМИ у человека формируются, а часто и навязываются определенные образы различных явлений окружающей нас действительности. Высказывая мнение, в отношении того или иного явления, или покупая товар в магазине, мы способны не заметить, что демонстрируем результат информационного воздействия или сформированной с помощью СМИ стереотип [2, с. 8].

Наиболее наглядным способом телевизионного воздействия на сознание — аудитории, является телевизионная реклама, представляющая собой концентрированный вариант применения всевозможных техник императивного и суггестивного воздействия [4, с. 103].

В юношеском возрасте, отражая динамику общественных отношений, значительное влияние на развитие личности оказывают ее ценностные ориентации. Эти и другие факторы составляют тот комплекс психологических феноменов, который определяет развитие личностной и профессиональной мотивации деятельности молодежи и формируется под психологическим воздействием различных детерминант, ведущей среди которых является реклама [9, с. 36].

Именно поэтому, мы решили обратиться к исследованию, в котором нам было важно изучить социально-психологические условия и факторы эффективности психологического воздействия социальной рекламы на ценности современной молодежи. Объектом исследования явилась — личность молодого человека, обучающегося в колледже. Предметом исследования — особенности ценностно-смысловой сферы и восприятие рекламных роликов пива у молодежи.

В связи с тем, что в последнее время употребление пива стало нормой и приятным времяпровождением в молодежной среде, в качестве испытуемых были выбраны молодые люди в возрасте от 17 до 21 года, обучающиеся в колледже. Данный возраст был выбран для исследования после изучения теоретической базы по вопросу формирования ценностно-смысловой сферы и возникновения алкоголизма среди молодежи. Объем выборки составил 81 человек, среди них 41 юноша и 37 девушек, которые учатся в политехнических колледжах г. Москвы. Многие молодые люди воспитываются в социально неблагополучных, а также неполных семьях.

Молодежная — аудитория, стала исследуемой группой еще и потому, что, сложившиеся стереотипы общественного поведения, а также реклама оказывают на них большое влияние, и, следовательно, происходит усвоение внешних моделей поведения и перенос их во внутренний план.

Перед началом исследования с учащимися была проведена беседа: «Что для меня важно в жизни, и какую роль в моей жизни занимает пиво». Молодые люди заинтересовались данной проблемой, и еще не зная о результатах диагностики, интуитивно чувствовали нарушения своего самочувствия, поведения. Многие юноши и девушки просили проинформировать их о результатах диагностики, а также рассказать о проблемах алкоголизма и наркомании и существующих профилактических программах. Классные руководители изъявили желание провести совместные тренинги и консультации по вопросам ценностно-смысловых ориентаций молодежи.

В исследовании использовались методики: методика Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в

различных жизненных сферах», методика Смысложизненных ориентаций (СЖО), методика оценки рекламных сообщений с помощью семантического дифференциала и созданная нами в процессе работы над проблемой специальная анкета для определения отношения молодежи к употреблению пива. Также использовались следующие методы психологического исследования: наблюдение, беседа, мини-сочинение «Смысл жизни — это...», контент-анализ, методы математической статистики.

Исследования ценностных ориентаций часто носили внеличный характер. В них скорее были изложены социологические данные. Но за определенными ценностными ориентациями стоят жизненные концепции. Поэтому в нашем исследовании нам важен именно личностный аспект ценностных выборов, а также укрепляющая или ослабевающая уверенность в правильности этих выборов в процессе их реализации.

В нашей работе мы попытались изучить влияние рекламной продукции на ценности молодежи. Таким образом, целью нашей работы было исследовать, на сколько, ценностно-смысловая сфера молодого человека, может способствовать, либо противостоять в возникновении интереса к алкогольной продукции, которая в настоящее время является наиболее популярной и часто употребляемой среди молодежи — пива.

Изучаемая в работе проблема является очень злободневной, так как молодое поколение очень разное по своим интересам и ценностям.

В целом мотивы употребления спиртного молодежью и подростками делятся на две группы. В основе мотивов первой группы лежит желание следовать традициям, испытывать новые ощущения, любопытство и т.п. Формированию этих мотивов способствуют некоторые свойства психики молодого поколения, пробуждающееся в них чувство взрослости, желание быть как все, стремление подражать старшим и т.п. Возрастными особенностями молодых людей в определенной мере можно объяснить и употребление ими спиртных напитков «для храбрости». Этот мотив связан с отсутствием жизненного опыта, знаний, позволяющих им свободно вступать в общение с окружающими.

Вторая группа мотивов потребления алкоголя, формирующая пьянство как тип поведения правонарушителей. В число этих мотивов входит стремление избавиться от скуки. У этой категории существенно ослаблен интерес к познавательной деятельности. Молодые люди, употребляющие спиртное почти не занимаются общественной деятельностью. Существенные сдвиги наблюдаются у них в сфере досуга. Эти ребята меньше интересуются художественной литературой,

утрачивают интерес к искусству. Многие потребляют спиртное, чтобы снять с себя напряжение, освободиться от неприятных переживаний. Напряженное, тревожное состояние может возникнуть в связи с определенным положением их в семье, учебном коллективе.

Проведение свободного времени преимущественно с друзьями характерно для молодых людей. И хотя многие молодежные группы складываются стихийно, их составляют ребята, близкие по уровню развития, запросам и интересам. Но если эта группа не объединена какой-то полезной деятельностью, в ней преобладает «пустое» времяпровождение, то такая группа становится благоприятной почвой для распития спиртных напитков.

Для того чтобы сопротивляться влиянию ровесников, молодым людям нужно нечто большее, чем общая идея неупотребления пива и других спиртных напитков. Нынешние юноши и девушки — идеалисты любят слушать о том, как они могут улучшить мир, поэтому стоит им рассказать, какое влияние оказывает употребление алкоголя на общество.

Важно, чтобы родители и педагоги хвалили и поощряли молодое поколение за все то, что они делают хорошо, и за правильные решения, которые они принимают. Знание того, что их замечают и высоко ценят окружающие взрослые, и даст мощное стимулирующее воздействие для дальнейшего развития и формирования в стиле здорового образа жизни.

Анализ результатов исследования показал, что ценностный мир для молодежи — интересная работа, досуг, вера в собственные силы, свобода, устойчивые личные отношения, безопасность семьи, т.е. можно заметить, что молодежь больше ориентирована на индивидуальные ценности. В связи с этим, можно вспомнить мысль Ключевского В.И., что у каждого поколения могут быть свои ценности и идеалы: у моего свои, у вашего другие, но жалко то поколение, у которого нет никаких.

Проводя анализ соответствие жизненных сфер, можно отметить некие противоречия:

- с одной стороны девушки отмечают доступность «активной деятельной жизни», а с другой стороны в этой же сфере наблюдается диссоциация между «ценно» и «доступно».
- также в общей выборке по средним показателям наблюдается диссоциация между «ценно» и «доступно» в области «интересная работа», но при этом не наблюдается диссоциации в сфере «материально обеспеченной жизни».

Можно предположить, что актуализированные сферы связаны с нереализованными потребностями. В свою очередь эти выводы могут свидетельствовать о низком уровне развития личности. Также можно говорить о низком уровне притязаний, т.к. молодые люди особо не стремятся изменить свое положение. Можно предполагать, что неудачи, при отсутствии действий — всего лишь отговорки.

Опираясь на результаты нашего исследования можно отметить некоторое превосходство «локуса контроля-Я» над «локусом контроля-Жизнь». Исходя из этого, можно сделать предположение о том, что молодые люди переносят причины своих неудач во внешний мир, а не во внутренний. При этом можно отметить, что «сила Я» не изменяется. Таким образом, у респондентов формируется модель взаимодействия с миром по схеме: «это что-то с миром не так, а не со мной».

Также результаты нашего исследования показали наличие взаимосвязи между жизненными процессами и употреблением пива у молодых людей. Это находит свое место, когда появляется «внутренний вакуум» и «внутренний конфликт», а также возникает субъективное ощущение внутреннего дискомфорта, т.к. «того, что для меня ценно, нет, а то, что есть, мне не нужно». Тогда возникает масса чувств: и гнев, и разочарование, и жалость к себе, и шальное безумие, и безысходность. Возможно, в силу возраста, стереотипного мышления и стереотипного поведения окружения, не знания других способов реагирования на стрессовые ситуации, возникает желание «выпить пива», расслабиться, «поговорить по душам с тем, кто тебя понимает». Таким образом, пиво входит в привычку. Это может привести к бесконтрольному употреблению, и, следовательно, к алкоголизации.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и поэтому, не хотелось бы, чтобы транслируемые с экранов ТВ «ложные ценности» оказывали свое пагубное влияние на молодое поколение. И, конечно же, это в первую очередь рекламные ролики пива, которые транслируются с ежедневной назойливостью на телевидении. В свою очередь, молодые люди, начинают верить всем красивым сказкам о доступном по цене напитке, красивым картинкам на рекламных щитах и рекламным роликам по телевидению. А как можно пройти мимо звучащего с телевидения рекламного призыва, относящегося к пиву: «Есть вещи, ради которых стоит жить!?!», «Пиво с мужским характером!?!» и т. п. В результате на глазах родителей трезвые дети превращаются в пьющую молодежь, а пьющая молодежь в такого же рода родителей. Пивная субкультура очень опасна — это

может быть началом культуры наркотизма, ведущей к деградации поколений, а в конце — к гибели всей нации. Можно сделать вывод о том, что система социальных категорий, связанных с ценностями, важный и устойчивый фактор социального познания, следовательно, ценности могут влиять на процесс социального познания как конструктивно, так и дисфункционально.

В настоящее время, трудно отрицать тот факт, что молодежь наиболее поддается влиянию рекламы, и пиво действительно стало молодежным напитком. Именно поэтому, реклама пива не должна содержать информацию о том, что его употребление, имеет, значение, для достижения успеха в жизни. Также в рекламе должно быть запрещено указание на безвредность или положительные терапевтические свойства пива. Так как, главной задачей является защита здоровья молодежи от пагубного влияния пива. Для этого необходимо преобразовать пиво из атрибута молодежной субкультуры в обычный алкогольный напиток со всеми его последствиями.

В качестве профилактических мер, необходимо проводить с молодыми людьми просветительные беседы, тренинги, формирующие навыки по умению организовать свою жизнь, обеспечивающие умение быть независимым, развивающие чувство самоконтроля. А также обучение навыкам преодоления трудностей и выработки решений, критического мышления для сопротивления негативному влиянию сверстников или средств массовой информации, умения справляться со стрессами.

Список литературы:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Аспект-Пресса, 2004. — 129 с.
2. Богомолова Н. Н. Социальная психология массовых коммуникаций. — М.: Аспект Пресс, 2008.—8 с.
3. Егоров А. Ю. Рано начинающийся алкоголизм: современное состояние проблемы. // Вопросы наркологии. — М., 2002. 2. 50—52 с.
4. Измайлова М. А. Психология рекламной деятельности. — М., 2008. —103 с.
5. Крысько В. Г. Социальная психология. — М.:Омега-Л, 2006.—333 с.
6. Лебедев — Любимов А. Н. Психология рекламы.— Питер, 2008.—114 с.
7. Леонтьева М. В. Особенности распространения употребления алкоголя подростками и молодежью в образовательной среде. // Вопросы наркологии. — М., № 1, 2007.
8. Мокшанцева Р. И. Психология рекламы.— М.—Н., Инфра-М, 2009 —122 с.
9. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. / Учебное пособие. — Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. — 36 с.

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Беспалова Наталья Рашидовна

*аспирант кафедры социальной психологии, Московский
государственный областной университет, Московская область*

E-mail: iv_bespalow@mail.ru

Актуальность темы определена тем, что новый ФГОС и ФГТ имеют ряд принципиальных отличий от ранее существовавших стандартов в объемах и формах предоставления образовательных услуг образовательными учреждениями.

Целью данного исследования является изучение родительских ожиданий и отношения к качеству образования и воспитания в ДОУ.

В проекте Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» качество образования рассматривается как комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, потребностям заказчика образовательных услуг, социальным и личностным ожиданиям человека» [2].

В соответствии с действующим законом «Об образовании в РФ» качественное общее образование должно обеспечить условия для самореализации личности, ее самоопределения, сформировать у обучающихся адекватную, соответствующую современному уровню знаний, картину мира, интегрировать личность в национальную и мировую культуру, в современное общество, формировать духовно-нравственную личность, нацеленную на совершенствование общества» [2].

Качество образования представляет собой широкий комплекс условий обучения. Для измерения качества образования недостаточно статистических показателей, даже очень подробных и достоверных, необходимы субъективные оценки соответствия этих параметров потребностям людей. По своей природе качество образования — это объективно-субъективная характеристика условий обучения человека, которая зависит от развития потребностей самого человека и его субъективных представлений и оценок своего обучения. Некоторые объективные составляющие качества образования могут быть более актуализированы в сознании человека, другие менее, третьи совсем не актуальны в силу опыта, культурного капитала, ценностных предпочтений. Субъективные оценки важны уже в силу того, что они могут быть дифференцированы по регионам, социальным и демографическим

группам и позволяют составить объёмную картину образовательных потребностей общества. Поэтому качество образования — это комплексная характеристика условий образования населения, которая выражается в объективных показателях и субъективных оценках удовлетворения образовательных потребностей и связана с восприятием людьми своего образовательного статуса в зависимости от культурных особенностей, системы ценностей и социальных стандартов, существующих в обществе.

В соответствии с таким пониманием качества образования, было проведено мониторинговое исследование на русскоязычной выборке с целью уточнения отношения родителей детей старшего дошкольного возраста к различным аспектам обучения и воспитания.

Специально разработанная нами анкета позволила изучить ожидания и потребности родителей относительно качественного дошкольного образования, выявить насколько удовлетворены родители (законные представители) образовательным процессом, качеством образовательных услуг.

Анализ опроса родительской общественности.

На вопросы предложенной анкеты все родители высказались позитивно и конструктивно. Можно сказать, что родители настроены на партнерские отношения.

На вопросы: Нравится ли Вам детский сад, который посещает Ваш ребенок? Информированы ли Вы о работе детского сада? Удовлетворены ли Вы организацией учебно-воспитательного процесса?

Все родители (100%) указывают, что детский сад им «нравится», считают, что о работе ДООу информированы, удовлетворены организацией учебно-воспитательного процесса.

Важность профессионализма педагогов при оценке характеристик качественного образования указали более (95 %) опрошенных. Особое значение родители уделяют профессионализму педагогов, работающих в учреждении ДООу, отмечая, что именно от них зависит интерес детей к занятиям, доброжелательная атмосфера в коллективе, положительные результаты получаемого образования.

На вопрос: Нуждаетесь ли Вы в оказании помощи по вопросам обучения и воспитания детей, какими специалистами? Родители высказывают мнение о том, что такая потребность есть и не только помощь воспитателя, но и узких специалистов, таких как педагог-психолог, логопед.

Для родителей дошкольников важным является — подготовка детей к обучению в школе. В детском саду, по мнению родителей, ребенка должны в первую очередь научить читать, писать и считать,

заниматься развитием внимания, памяти, мышления, речи. Несмотря на то, что ожидания родителей соответствуют идеям государственной политики о необходимости дошкольного образования, создания равных стартовых возможностей детей для обучения в школе, такое представление о подготовке к дальнейшему обучению может привести к ухудшению здоровья детей и возникновению трудностей при вхождении в школьную жизнь, которая потребует от ребенка проявлений любознательности, умственной активности и настойчивости, умений выполнять правила, самостоятельно организовывать свою деятельность, конструктивно общаться со сверстниками.

На вопрос об удовлетворенности качеством оказываемых дополнительных услуг в детском саду положительно высказались (80 %) опрошенных родителей. При этом каждый второй из родителей указывает на то, что их ребенок посещает дополнительные занятия за пределами ДОО. Это спортивные секции, музыкальная школа и в большинстве своем занятия по подготовке детей к школе.

На вопрос: Удовлетворены ли Вы подготовкой ребенка к школе? положительно отвечают 59 %.

На вопрос: В каком образовательном учреждении Вы хотели бы продолжить обучение вашего ребенка? 25 % родителей выбирают гимназию, лицей; 75 % родителей указывают среднюю общеобразовательную школу.

Важной для получения качественного образования, по мнению опрошенных (более 98 %), является и хорошая материально-техническая база учреждения, включающая необходимое оборудование помещений, оснащенность материалами, инструментами, снаряжением и т.д. Всем необходимым, по мнению родителей, детский сад оснащен на достаточно хорошем уровне.

Таким образом, исходя из результатов анкетирования, можно сделать вывод, о том, что отношение у большинства родителей к различным аспектам обучения и воспитания в ДОО положительное, но отмечается неудовлетворенность родителей готовностью ребенка к школе.

Следует отметить, что на отношение родителей к качеству образования детей оказывает значительное влияние система ценностных ориентаций самих родителей.

Большинство отечественных исследователей пришли к выводу, что нравственная атмосфера в семье, ее уклад, стиль являются ведущими в формировании личности ребенка. Под этими понятиями подразумеваются социальные установки и система ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружающими людьми, педагогическая культура родителей. Социальные ценности,

атмосфера семьи определяют, станет ли она воспитательной средой. Ценности, принятые в современных семьях и транслируемые родителями детям, существенно отличаются. Как заметил Б. Т. Лихачев, «...успех в воспитании зависит не только от знания педагогических истин, приемов, но и от ... жизненной философии, ценностных установок...» [3].

Можно предположить, что ценностное отношение родителей к качеству образования детей обусловлено внутренними мотивами, связанными с системой ценностных ориентаций родителей, и внешними условиями, связанными с требованиями социума к интеллектуальному развитию ребенка. Возрастные требования социума к интеллектуальному развитию ребенка оказывает влияние на изменение ценностного отношения родителей к качеству образования.

Поэтому следующим этапом исследования было изучение ценностных ориентаций родителей с помощью экспресс — диагностики социальных ценностей личности.

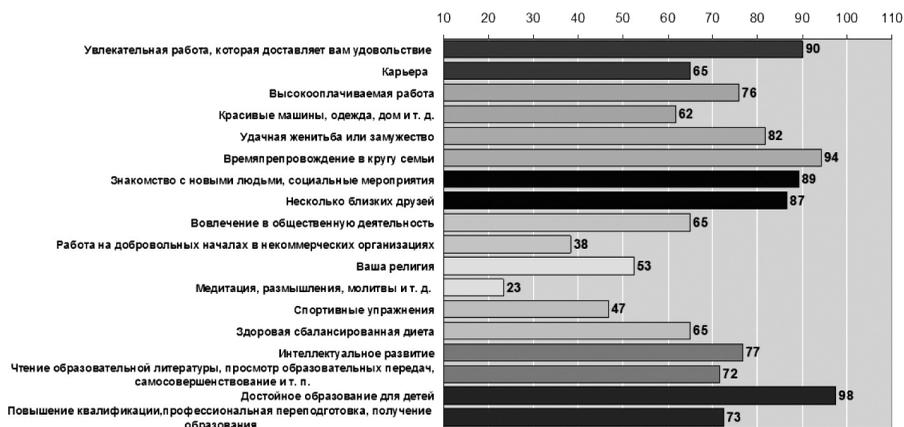
В данной методике выделены следующие шкалы ценностей: профессиональные, финансовые, семейные, социальные, духовные, физические, интеллектуальные. Нами была введена шкала образовательных ценностей.

Методика способствует выявлению личных, профессиональных и социально-психологических ориентаций и предпочтений личности.

Шкалы представлены двумя категориями ценностей, каждая из которых оценивалась по значимости от 10 до 100 баллов (таблица 1).

Таблица 1.

Диаграмма социальных ценностей



Анализ материалов опроса выявил, что родители дошкольников отмечают самые высокие показатели в шкале образовательных ценностей, в которой достойное образование детей как ценность отметили в 90 баллов, наименее значимой собственное образование, повышение квалификации (70 баллов).

Высокие показатели по шкале семейных ценностей, в которой наиболее значимой ценностью является времяпрепровождение в кругу семьи (94 балла), менее значимой — удачное замужество (82 балла), надо заметить, что в опросе участвовали только родители — мамы.

Следующая по показателям шкала — профессиональные ценности, в которой ценным указывают наличие увлекательной работы, доставляющей удовольствие (90 баллов), при этом карьера как ценность менее значима — 60 баллов.

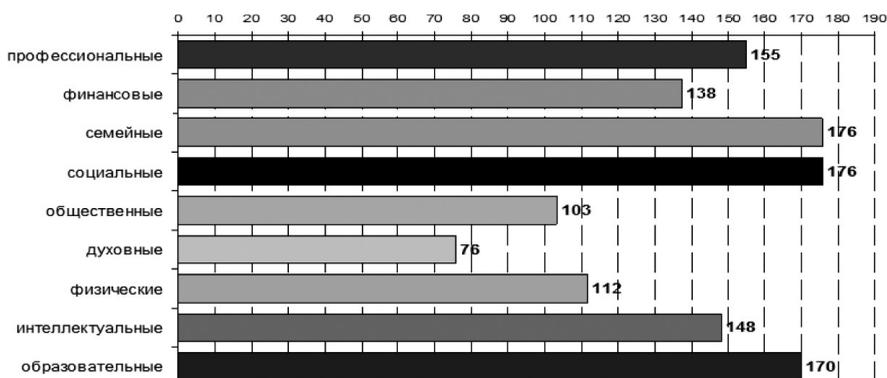
Важным являются ценности по социальной шкале, а именно знакомство с новыми людьми, социальные мероприятия (89 баллов) и несколько близких друзей (87 баллов), показатели примерно одинаковые.

Анализ материалов опроса выявил, что родители дошкольников отмечают как наименее значимые духовные ценности — медитацию, молитвы, размышления (23 балла), при этом в данной шкале религия как ценность имеет 53 балла. Также наименьший показатель имеет шкала общественные ценности — работа на добровольных началах (38 баллов), а вовлечение в общественную деятельность — 65 баллов.

В результате исследований было установлено, что наиболее значимыми ценностями для родителей являются семейные (176 баллов), социальные (176 баллов) и образовательные (170 баллов) ценности. Наименее значимым являются духовные (самый низкий показатель — 76 баллов) (таблица 2).

Таблица 2

Результаты диагностики ценностей по 9 шкалам



Таким образом, полученные в ходе исследования данные дают нам возможность понимать ожидания родителей и их отношение к качеству образования и воспитания в ДОУ, а понимание ожиданий родителей, стремление их реализовать в деятельности конкретного детского сада дает возможность повысить качество предоставляемого дошкольного образования, успешно подготавливая детей к обучению в школе, жизни в современном обществе.

Список литературы:

1. Собкин В. С., Марич Е. М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Том 7. Выпуск 7. — М.: Центр социологии образования РАО, 2002
2. Федеральный Закон РФ «Об образовании»
3. Чаша мудрости: Афоризмы, изречения, высказывания отечественных и зарубежных авторов / композиция Воронцова. — М. 6 Дет.лит, 1978 г.

**«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»**

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

25 апреля 2012 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 02.05.12. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 9,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630075, г. Новосибирск, 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