



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XLIII международной научно-практической конференции*

№ 8 (43)
Август 2014 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2014

УДК 37.01

ББК 74.00

Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, проф. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академии Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук;

Визовская Мария Евгеньевна — канд. пед. наук;

Виштак Ольга Васильевна — канд. тех. наук, д-р пед. наук;

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук;

Карапетян Владимир Севанович — д-р психол. наук;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук.

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам XLIII междунар. науч.-практ. конф. № 8 (43). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 162 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

ISSN2309-334X

© НП «СибАК», 2014

Оглавление

Секция 1. Педагогика	7
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	7
РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ Демьянюк Инга Геннадьевна	7
1.2. Информационные технологии в образовании	12
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Ялукова Ирина Вячеславовна	12
1.3. Общая педагогика, история педагогики и образования	17
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО САДА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ Кузнецова Наталья Васильевна	17
В ПАМЯТЬ О ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ ТОБОЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ 1789—1889 ГОДОВ Лицман Галина Николаевна Осипова Ирина Вагизовна	23
ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ ВОЗРАСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Махова Оксана Вениаминовна	31
1.4. Педагогика высшей профессиональной школы	39
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДПРОЦЕССА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Ерохин Сергей Александрович	39

1.5. Педагогическая психология	45
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: «ПРОБЛЕМА ОБОБЩЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ»	45
Беспрозванных Татьяна Геннадьевна	
1.6. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития	52
ВОЗМОЖНЫЕ Я СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	52
Бланка Правдова	
1.7. Семейная педагогика и домашнее воспитание	62
ВЛИЯНИЕ ПОЛОРОЛЕВЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА	62
Жесткова Наталья Александровна	
1.8. Современные технологии в педагогической науке	71
ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРСКИХ ГРУПП В ГОРОДСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ	71
Богданов Вячеслав Александрович	
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	79
Попова Наталья Романовна	
Мусс Галина Николаевна	
1.9. Толерантность: история и современность	84
РЕЛИГИОЗНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	84
Бочарникова Ирина Станиславовна	
Волкова Анастасия Игоревна	

Секция 2. Психология	89
2.1. История психологии	89
АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОТЧУЖДЕНИЯ В РАБОТАХ ПЛАТОНА Кочеткова Татьяна Николаевна	89
2.2. Общая психология и психология личности	94
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ, УВЛЕКАЮЩЕЙСЯ КОРЕЙСКОЙ ВОЛНОЙ Жданова Лора Геннадьевна Шрейбер Ольга Дмитриевна	94
2.3. Педагогическая и коррекционная психология	101
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ Захарова Елена Владимировна	101
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И РЕЧИ Карелин Алексей Владимирович	108
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ПОДРОСТКАМИ Югова Наталья Леонидовна Трефилова Анна Юрьевна	113
2.4. Психология развития и акмеология	119
ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Дашкова Софья Владимировна	119
ИНТЕГРАЦИЯ ТРЕНИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ Партенадзе Оксана Витальевна	124

2.5. Психология управления и организационная психология	139
ОБУЧЕНИЕ СЕСТРИНСКОГО ПЕРСОНАЛА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМУ (САНОГЕННОМУ) ПОВЕДЕНИЮ	139
Спивак Игорь Маратович Бирюкова Елена Геннадьевна Артамонова Ирина Леонидовна	
2.6. Социальная психология	149
ОБЗОР НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМАТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	149
Сюткина Лариса Викторовна	
2.7. Юридическая психология	157
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ ИЗ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	157
Помацалюк Алина Романовна	

СЕКЦИЯ 1.
ПЕДАГОГИКА

**1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ
ПРОГРАММЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ
ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ
К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ**

Демьянюк Инга Геннадьевна

*воспитатель муниципального автономного дошкольного
образовательного учреждения Центра развития ребенка —
детский сад № 24 «Улыбка»,
РФ, Пермский край, г. Чайковский
E-mail: d.inga@inbox.ru*

**IMPLEMENTATION OF HEALTH PROGRAM
IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION
THROUGH FORMATION OF CONSCIOUS ATTITUDE
OF CHILDREN TO THEIR OWN HEALTH**

Inga Demyanyuk

*tutor of municipal autonomous preschool educational institution
Child Development Center kindergarten № 24 "Smile" Tchaikovsky,
Russia, Perm Krai, Tchaikovsky*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования, регламентирующий деятельность дошкольной образовательной организации (ДОО). Представлена авторизированная здоровьесберегающая программа «Ступени здоровья», направленная на формирование осознанного отношения воспитанников ДОО к собственному здоровью.

ABSTRACT

The article describes Federal State Education Standard of Preschool Education, which regulates the activities of preschool educational institution (PEI). The author presents authorized health saving program “Steps to health”, aimed at creating a conscious relationship of PEI pupils to their own health.

Ключевые слова: Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования; дошкольная образовательная организация; здоровьесберегающая программа «Ступени здоровья».

Keywords: Federal State Education Standard of Preschool Education; preschool educational institution; health saving program “Steps to health”.

В результате анализа Федерального Государственного Образовательного Стандарта к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, принятого 17 октября 2013 г. (приказ № 1155 Минобрнауки РФ), выявлено, что содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей, в том числе физическое развитие ориентировано на развитие интеллектуальных, личностных и физических качеств детей. Можно отметить, что задачи психолого-педагогической работы по формированию указанных выше качеств детей решаются интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области, с обязательным психологическим сопровождением.

Содержание образовательной области физическое развитие направлено на достижение цели формирования основ здорового образа жизни через решение следующих задач: овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни, а именно: в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек.

Актуальность организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, сберегающего здоровье ребенка

дошкольного возраста и воспитывающего ценностное отношение к здоровью и собственной безопасности обусловлена тем, что основные привычки и интересы детей формируются с раннего возраста.

Воспитатель, как никто другой, может научить ребенка правильно реагировать на изменения в окружающей среде, помогать своему организму и перестраивать принципы проживания: что употреблять в пищу, как одеваться, какие решения принимать в различных ситуациях, общаться.

В своей работе с детьми мы используем авторизованную здоровьесберегающую программу «Ступени здоровья», применяя опыт формирования здорового образа жизни человека таких авторов, как Ю.Ф. Змановский, В.В. Колбанов, Л.Г. Татарникова, Е.А. Терпугова, основ безопасности детей дошкольного возраста Н.Н. Авдеевой, Р.Б. Стеркиной [1, с. 9]. Цель программы — приобщение детей дошкольного возраста к ценностям здорового образа жизни и безопасности.

Задачи программы:

1. Сформировать у детей представление о своем теле, его ощущениях и ценностное отношение к своему организму.
2. Познакомить детей со способами поддержания гигиены собственного тела и окружающей среды.
3. Развить потребность в освоении способов сохранения своего здоровья и здоровья окружающих людей, оказания элементарной помощи в экстремальных ситуациях.

Ожидаемый результат:

1. Дети знают элементарные сведения о своем теле.
2. Имеют представления о способах поддержания личной гигиены и обладают элементарными представлениями из области живой природы.
3. Знают способы сохранения и поддержания своего здоровья, могут принимать собственные решения в непредвиденных ситуациях.

Программа охватывает знания и умения детей 4—7 лет по следующим темам: «Познай себя», «Питание», «Личная гигиена», «Общественная гигиена», «Профилактика заболеваний», «Помоги себе и другим» [3, с. 35]. Программа реализуется через совместную деятельность воспитателя и детей, беседы, самостоятельную деятельность детей, непосредственно образовательную деятельность.

В каждой возрастной группе определены свои задачи, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

**Задачи, решаемые в процессе реализации программы
«Ступени здоровья»**

4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
1. Сформировать у детей привычки к гигиене тела, ротовой полости, органов зрения, слуха. 2. Сформировать у детей понятие о семье, о её влиянии на жизнь, здоровье и развитие ребёнка.	1. Сформировать у детей ответственное отношение к состоянию своего здоровья. 2. Заложить основы личной безопасности: знания о вредных и опасных факторах окружающей среды, а при возникновении их - умение оказывать элементарную помощь.	1. Заложить основы гигиенических знаний, основы личной безопасности (знания о вредных и опасных факторах окружающей среды, о причинах возникновения экстремальных ситуаций, умение их избегать). 2. Помочь адаптации ребёнка во взаимоотношениях с окружающими.

Каждая тема включает 2—3 занятия, последнее, как правило, итоговое. Каждое занятие включает следующие части: 1 часть — мотивационная, в которой используются следующие методы: сюрпризный момент (использование героя сказочного или простого), загадки; 2 часть — основная, в которой дети проводят элементарное экспериментирование, оказывают помощь герою; 3 часть — заключительная, в которой дети средней группы вместе с педагогом, а в старшей и подготовительной самостоятельно делают выводы и умозаключения по темам занятий.

Диагностика направлена на то, чтобы измерить знания и умения детей, обученных по данной программе. У детей средней группы к концу учебного года сформированы культурно-гигиенические навыки, направленные на сохранение здоровья и собственной безопасности. Старшие дошкольники имеют элементарные представления о собственном организме, способах сохранения здоровья и безопасности [2, с. 63].

Статистика результатов диагностики знаний, умений и навыков воспитанников, полученных в 2013—2014 учебном году при реализации программы «Ступени здоровья», представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Статистика результатов диагностики знаний, умений и навыков, полученных в 2013—2014 учебном году

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Средняя	25 %	58 %	17 %
Старшая	30 %	62 %	8 %
Подготовительная	37 %	60 %	3 %

В работе с родителями мы используем следующие индивидуальные и групповые формы работы: круглый стол «Педагогическая гостиная», «Будь здоров, Малыш» (клуб выходного дня), анкетирование, индивидуальные беседы и консультации («Дисциплина на улице — залог безопасности»), тематические родительские собрания («Семья — хранит от бед меня») и др.

Считаем необходимым продолжать и расширять сферу деятельности в работе по здоровьесберегающему воспитанию дошкольников, используя активные формы работы с детьми, родителями, обновление и пополнение предметно-развивающей среды в группах, а также способствовать привлечению педагогов к активному использованию здоровьесберегающих методов и технологий в педагогическом процессе.

Перспективу работы по здоровьесберегающему воспитанию дошкольников мы видим в защите авторизированной программы на экспертно-методическом совете Управления общего и профессионального образования г. Чайковского и внедрении программы в ДОО Пермского края.

Список литературы:

1. Авдеева Н., Князева О., Стеркина Р. Основы безопасности детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 8. — С. 8—12.
2. Деркунская В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников / В.А. Деркунская. М.: Педагогическое общество России, 2006. — 198 с.
3. Терпугова Е.А. Валеологическое воспитание детей дошкольного возраста / Е.А. Терпугова. Ростов-н/Д.: Феникс, 2007. — 204 с.

1.2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ялукова Ирина Вячеславовна

*аспирант ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,*

РФ, г. Чебоксары,

учитель начальных классов

МБОУ «Батыревская СОШ № 1» Батыревского р-на,

РФ, Чувашская Республика, с. Батырево

E-mail: irina.yalukova@yandex.ru

INFORMATION TECHNOLOGY IN LEARNING ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Yalukova Irina

graduate student

"Chuvash State Pedagogical University im. I.Y. Yakovlev",

Russia, Cheboksary,

primary school teacher

MBOU "Batyrevskiy school № 1" Batyrevskiy district,

Russia, Chuvash Republic, the village Batyrevo

АННОТАЦИЯ

В статье приводятся результаты проведенного анкетирования среди младших школьников МБОУ «Батыревская СОШ № 1» Чувашской Республики. Цель анкетирования заключалась в выявлении эффективности использования информационных технологий как средства активизации познавательной деятельности младших школьников.

ABSTRACT

The article presents the results of a survey of younger schoolchildren MBOU "Batyrevskiy school № 1" of the Chuvash Republic. The purpose of the survey was to identify the effectiveness of the use of information

technology as a means to enhance the cognitive activity of younger schoolchildren.

Ключевые слова: познавательная деятельность; информационные технологии; младшие школьники.

Keywords: cognitive activity; information technology; younger schoolchildren.

Познавательная деятельность представляет собой огромный интерес, так как является одной из ведущих форм деятельности учащихся, которая стимулирует учебную. Следует особо выделить активизацию познавательной деятельности младших школьников, представляющую собой составную часть совершенствования методов обучения. Понятие активности учащихся имеет психологический, философский, социальный и иные аспекты.

Одним из сторонников активизации познавательной деятельности учащихся был К.Д. Ушинский. Он подчеркивал, что учителя должны добиться того, чтобы в учебной деятельности учащиеся были наиболее активны и деятельны. К.Д. Ушинский отмечал, что мечтать более приятно и легко, а думать трудно. Следовательно, важной задачей учителя является приучение учащихся к умственному труду [3, с. 12].

Как показывает анализ научной литературы, интенсивность исследований психолого-педагогических основ развития познавательного интереса младших школьников все больше набирает обороты как важного средства активизации обучения. Проблема активизации познавательной деятельности младших школьников на сегодняшний день остается одной из актуальных педагогических проблем, несмотря на то, что исследуется различными авторами на протяжении десятилетий [1, с. 156].

Исходя из анализа научной литературы, данной проблематике посвящены труды знаменитых ученых таких, как Д.И. Бэленел, Б.С. Гершунский, А.П. Ершов, В.С. Леднев, И.В. Роберт, Е.К. Хеннер и др. вопросам применения информационных технологий в школьной практике на современном этапе развития системы образования. Также огромное значение проблеме внедрения компьютера в современную систему образования, с целью оптимизации процесса организации различных форм и методов самостоятельной деятельности учащихся [2, с. 257].

Значительный вклад в решение проблемы применения информационных технологий в учебной деятельности младших школьников внесли С.А. Бешенков, Р. Вильяме, А.Г. Гейн,

Ю.М. Горвиц, А.В. Горячев, В.В. Давыдов, А.А. Кузнецов, К. Маклин, Ю.А. Первин, С. Пейперт, Б. Сендов, Б. Хантер и др.

В качестве эффективного средства активизации обучения большинство авторов признают компьютер. Компьютер представляет собой многофункциональное устройство, способствующее выполнению нескольких образовательных задач. Это выражено в применении учителем компьютера на различных типах урока вне зависимости от предметной области. Особенно удобно применять компьютер при проверке и контроле знаний учащихся, так как он может экономить время при проверке заданий и выставлении отметок учащимся. Но и немало важен компьютер в учебной деятельности младших школьников, так как активно применяют компьютер при выполнении домашнего задания.

Для подтверждения теоретических выводов нами было организовано эмпирическое исследование эффективности использования информационных технологий как средства активизации познавательной деятельности младших школьников. Диагностическое исследование осуществлялось на базе МБОУ «Батыревская средняя общеобразовательная школа № 1» Чувашской Республики.

Цель данного исследования: выявление эффективности использования информационных технологий как средства активизации познавательной деятельности младших школьников. На данном эксперименте были использованы такие теоретические методы, как анализ научной и научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблематике исследования; а также эмпирические методы: беседа, анкетирование, констатирующий эксперимент. На этом этапе нашей задачей стало анализ и выявление особенности отношения младших школьников к использованию информационных технологий. Анкета составлена автором исследования в соответствии с поставленной целью. Выборка составила — 54 ребёнка младшего школьного возраста, учащихся 2 «А» и 2 «Б» класса. В ходе реализации исследования были получены следующие данные.

На вопрос «Какие уроки ты больше всего любишь?» (в %) мы получили результаты, размещенные в таблице 1.

Таблица 1.

	С использованием презентаций и мультимедиа	С использованием таблиц, схем, рисунков	С использованием игры
Количество (в %)	50 %	15 %	35 %

Таким образом, 50 % детей предпочитают уроки с использованием методов активизации познавательного интереса путем ИТ.

На вопрос «Как часто в вашем классе на уроках бывают уроки с использованием информационных технологий?» мы получили следующие результаты, которые можем увидеть в таблице 2.

Таблица 2.

	Очень часто	Иногда	Очень редко
Количество (в %)	62 %	27 %	11 %

На вопрос «Как часто ты принимаешь участие в развивающих заданиях, головоломках на уроке с использованием компьютера» мы получили следующие данные, отраженные в таблице 3.

Таблица 3.

	Очень часто	Иногда	Очень редко
Количество (в %)	69 %	23 %	8 %

На вопрос «Тебе нравится выполнять развивающие задания на компьютере?» мы видим следующие показатели в таблице 4.

Таблица 4.

	Нравится	Не очень нравится	Совсем не нравится
Количество (в %)	84 %	16 %	0 %

Таким образом, мы можем сделать выводы, что учащимся нравится использование компьютера не только в школе, но и дома при выполнении каких-либо заданий. Учащимся начальной школы нравятся все уроки, они положительно относятся к урокам, где есть информационные технологии. Так как в младшем школьном возрасте у детей память кратковременная, неустойчивая, то будет эффективнее, если учитель оптимально подберет материал, опираясь на информационные технологии. Проанализировав сайты учителей, выяснилось, что многие учителя проводят уроки с использованием информационных средств. Но проводят они такие уроки 1—2 раза в неделю. То есть мы сталкиваемся с отсутствием системного подхода. Необходимо использовать на каждом уроке информационные

технологии для того, чтобы активизировать познавательную деятельность младших школьников и удерживать внимание детей на более длительное время, при этом соблюдая временные ограничения использования ИТ.

Список литературы:

1. Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях компьютерной технологии обучения: дисс. ...докт. пед. наук / Ж.А. Караев. Алматы, 1994. — 312 с.
2. Тайшиков С.Б. О сущности понятия «Активизация познавательной деятельности» / С.Б. Тайшиков // Труды Межд. науч. практ. конф. «Ауэзовские чтения — 5». — Т. 2, — 2006. — С. 257—259.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. / Б.Д. Ушинский М.: Педагогика, — 1952. — Т. 1 — 732 с.

1.3. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО САДА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Кузнецова Наталья Васильевна

*магистрант кафедры дошкольной педагогики
Российского Государственного Педагогического
Университета имени А.И. Герцена;
воспитатель государственного
бюджетного образовательного учреждения
детский сад № 46 Василеостровского р-на Санкт-Петербург,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: koldunya78@mail.ru*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A FORMATION MEANS OF READERS' COMPETENCES OF KINDERGARTEN ATTENDERS IN THE PROCESS OF INTRODUCTION TO FICTION

Natalia Kuznetsova

*master's degree student of Preschool Pedagogy Department,
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
teacher of State budget educational institution Kindergarten № 46,
Vasileostrovsky District of Saint Petersburg,
Russia, Saint Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье отражены компоненты литературного развития детей, обоснована необходимость применения современных средств обучения воспитанников в целях оптимизации этого процесса. Предложена концепция проектной технологии с использованием ИКТ, которую необходимо рассматривать в единстве всех компонентов,

основой которого будет привлечение внимания педагогов и родителей к литературному развитию детей дошкольного возраста.

ABSTRACT

The article represents components of children's literary development; the necessity of application of modern teaching resources for the purpose of optimization has been proved. A concept of project technology with the use of information and communication technologies has been proposed. This concept should be considered in conjunction with all the components, which will be based on drawing of teachers' and parents' attention to literary development of preschool children.

Ключевые слова: литературное развитие; взаимодействие детского сада; сотрудничество педагогов и родителей; проектная деятельность; педагогическая технология.

Keywords: literary development; kindergarten cooperation; cooperation of teachers and parents; project activities; pedagogical technology.

*«Ничто так не характеризует степень развития общества,
степень общественной культуры,
как уровень читающей публики в данный исторический момент»*
Н.А. Рубакин

Модернизация российского образования существенно меняет подходы к определению его содержания. Сегодня представляется важным не только его понятийно-фактологическое обновление, но и практико-ориентированная направленность.

В образовательной ситуации в России сегодня существенно меняются приоритеты, на основе которых собственно проектируется вариативный процесс воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста. Внимание обращено на формы, методы и средства образования, которые в наибольшей степени учитывают особенности психической и социальной деятельности ребенка.

Ориентиром является гуманитаризация и гуманизация педагогического процесса, как основного направления модернизации российского образования, создание благоприятных условий для развития детей, обеспечения единства работы педагогов и специалистов ДОУ, а также взаимодействию с родителями воспитанников.

Особенностью современного дошкольного образования являются технологии и методы лично-ориентированного обучения, новые требования к организации обучения и воспитания через создание

активной развивающе-образовательной среды. А именно внимание обращено на формы, методы и средства воспитания и образования, которые учитывают особенности психической и социальной деятельности ребенка дошкольного возраста. Следовательно, направлением в развитии детей дошкольного возраста является целостное мировосприятие, которое направлено на личность ребёнка.

Как указывают современные ученые (О.С. Газман, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Н.Н. Михайлова, О.В. Акулова, О.В. Солнцева и др.) педагогический процесс в современном дошкольном образовательном учреждении — это процесс, ориентированный на идеи субъектности, диалогичности, гуманности и направлен на сопровождение ребенка в развитии его индивидуального потенциала, обогащение внутреннего мира.

Обновление содержания образования требует от педагогов развития таких профессиональных умений, которые помогли бы ему строить весь образовательный процесс в соответствии с требованиями современности. А значит, использовать в своей работе современные методы и формы, а также реализовывать современные педагогические технологии обучения.

В связи с этим повышаются требования, предъявляемые к уровню профессиональной компетенции педагогов и готовности к решению ряда профессиональных задач. В настоящее время востребован не просто воспитатель, а воспитатель — исследователь и новатор, т. е. педагог способный создавать и технологично организовывать педагогический процесс в дошкольном учреждении.

В современной педагогической науке имеются различные толкования понятия «педагогическая технология». Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, на сегодняшний день нет четкого и однозначного определения данного понятия.

С одной стороны, технология — это совокупность методов и средств обработки и представления информации, направленной на восприятие детьми, с другой — это наука о способах воздействия педагога на воспитанников с использованием необходимых технических или информационных средств. В технологии обучения содержание, методы и средства обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Педагогическая технология отвечает на вопрос — как наилучшим образом достичь целей для развития и обучения, управления этим процессом, она направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса обучения.

Рассматривая понятие «педагогическая технология» можно утверждать о широком спектре деятельности педагога, которая предполагает не только воспитательную работу с детьми дошкольного возраста, но и разработку продуктов педагогической деятельности с учетом достижений науки и практики. Отличительная особенность данного вида деятельности педагога — практика заключается не в присвоении чужого педагогического опыта, а в самостоятельном отыскании, получении нового знания, применяемого в профессиональной деятельности.

Информационные технологии обучения (ИКТ) — это все технологии, использующие специальные технические информационные средства: персональный компьютер, аудио-, видеотехнику, Интернет. Значительно облегчает работу воспитателя и воспитанников применение мультимедиа. В настоящее время наиболее широкое распространение получили такие виды мультимедийного оборудования, как: мультимедиа-проекторы, функциональные возможности, слайд-проектор, эпизоды, оверхед-проекторы, видеостены, светодиодный экран, видеопроектор, плазменная панель, видеостена, видеокамера, компьютер и DVD-проигрыватель. При умелом применении оборудование дает великолепную возможность провести любое мероприятие более современно и качественно, а главное доступно для понимания и восприятия современного дошкольника.

Применение ИКТ в процессе образовательно-воспитательной работы в ДОУ повышают общий уровень качества образования, усиливающие познавательную активность детей дошкольного возраста.

При ознакомлении с художественным произведением можно использовать все возможности ИКТ с целью литературного развития дошкольников.

Литературное развитие дошкольника можно определить как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного опыта в разных видах художественной деятельности.

Данное определение трактуется исследователями как способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами» (Н.Д. Молдавская); как реализация опыта общего психического развития ребенка с акцентом на область эмоционального в читательском восприятии (В.Г. Маранцман); как процесс качественных изменений в восприятии, интерпретации художественных текстов и способности к отражению литературного

опыта в разных видах художественной деятельности (О.В. Акулова, Н.Д. Молдавская, О.Н. Сомкова).

Следует отметить, что проблема целостного литературного развития дошкольников в единстве всех компонентов не была изучена и является актуальной. Перспективы ее развития связаны с разработкой специального методического обеспечения данного процесса. Необходимо детальное изучение возможности оптимизации процесса литературного развития дошкольников, как в условиях детского сада, так и в процессе совместного с родителями общения ребенка с книгой дома.

Ранее в практике дошкольных образовательных учреждениях работа с художественными произведениями рассматривалась как раздел методики развития речи, то есть имела вторичный характер. Литературное произведение не изучалось в единстве содержания и формы, а являлось лишь средством для решения задач нравственного и трудового воспитания или ознакомления детей с окружающим миром, что неизбежно приводило к понижению статуса литературных произведений для детей и их обесцениванию. В результате ребенок в дошкольном детстве, сензитивном к усвоению эстетических переживаний (А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина), не мог постичь образность художественного слова, у него формировалось отношение к художественному тексту как к прямому отражению реальности, он привыкал извлекать из литературного произведения лишь фактическую информацию.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что одной из проблем нашего времени является приобщение ребенка к чтению книг. К сожалению, в наш век информатизации, интерес к чтению стал падать. По мнению исследователей это привело к снижению интеллектуального, нравственного и творческого потенциала личности. Уже в дошкольном возрасте дети предпочитают книге просмотр телевизора и видеофильмов, компьютерные игры. Данный вид детской деятельности не способствует развитию воображения, снижает познавательное и речевое развитие, что затрудняет гармоничное развитие ребенка.

Таким образом, в современных условиях существенно переосмысливается роль ознакомления детей с художественной литературой, поскольку в стратегических документах, направленных на развитие современного дошкольного образования подчеркнута необходимость в тесном взаимодействии с семьей, а также приоритетным направлением является приобщение дошкольников к словесному

искусству в его эстетической сущности. Также подчеркнуты специфические задачи работы с художественным текстом, определяемые функциями художественной литературы, что несомненно будет направлено на общее литературное развитие дошкольников.

Педагогическое проектирование позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике. Проектирование выделяется в особый вид педагогической деятельности, связанной с прогнозированием как основой принятия педагогических решений. В общем смысле, педагогическое проектирование — это процесс создания проекта, который отражает решение той или иной проблемы.

Совокупный анализ подходов позволяет определить педагогическое проектирование как педагогическую технологию, которая представляет собой способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии педагога, воспитанника и его родителей, с целью поэтапной практической деятельности по достижению поставленной цели.

Проектная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

В связи с этим литературное развитие детей в условиях современной информационной коммуникации как проектирование данного вида деятельности с целью улучшения качества дошкольного образования и поиск путей для реализации в практике детского сада является актуальной проблемой.

Реализация данной педагогической технологии найдет отражение в практической потребности, решение ее положительно скажется на разных сторонах практики дошкольного образования. Ведь трудно представить себе современную жизнь без использования ИКТ.

Информационно-коммуникативные технологии могут быть использованы на любом этапе ознакомления с художественным произведением: для презентации книги, знакомство с автором; как сопровождение рассказа воспитателя (презентации, формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты и т. д.); как информационно-обучающее пособие; как схему для пересказа текста; как диагностический инструментарий.

Таким образом, решение задач литературного развития дошкольников будет эффективным при условии осознания педагогами важности вовлечения ИКТ в образовательный процесс, оказании адресной, дифференцированной помощи родителям в решении

проблем литературного развития детей, использовании разнообразных форм ознакомления с художественным произведением, взаимодействия с родителями с учетом рекомендаций современных психолого-педагогических исследований и передового педагогического опыта.

Список литературы:

1. Акулова О.В. К вопросу использования литературы в семейном воспитании детей: методические рекомендации / О.В. Акулова, В.А. Кулганов // Дошкольная педагогика. — 2005. — № 6. — С. 49—52.
2. Бережнова О.В., Тимофеева Л.Л. Проектирование образовательной деятельности в детском саду: современные подходы. Методическое пособие. М.: Издательский дом «Цветной мир», 2013. — 144 с.
3. Гогоберидзе А.Г. Инновационные процессы в дошкольном образовании: Сборник научных статей. (По материалам международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в дошкольном образовании» 3—5 октября 2012 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. — 443 с.
4. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 352 с. — (Сер. Бакалавриат).
5. Микляева Н.В. Интерактивная педагогика в детском саду. Методическое пособие/ Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2012. — 128 с. (Библиотека журнала «Управление ДОУ»).

В ПАМЯТЬ О ДЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ ТОБОЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ 1789—1889 ГОДОВ

Лицман Галина Николаевна

канд. пед. наук, доцент

Тобольской государственной академии им. Д.И. Менделеева,

РФ, г. Тобольск

E-mail: licgalina@yandex.ru

Осипова Ирина Вагизовна

канд. пед. наук, доцент

Тобольской государственной академии им. Д.И. Менделеева,

РФ, г. Тобольск

IN MEMORY OF PRE-REVOLUTIONARY TOBOLSK GYMNASIUM OF 1789—1889 YEARS

Galina Litsman

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Tobolsk State Social and Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev,
Russia, Tobolsk*

Irina Osipova

*candidate of pedagogic sciences, associate professor of Tobolsk State
Social and Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev,
Russia, Tobolsk*

АННОТАЦИЯ

Представлен уникальный опыт зарождения, развития и формирования содержания гимназического образования в провинциальном сибирском городе Тобольске в период с 1789 по 1889 годов. В тридцатые годы XIX в. в тобольской гимназии преподавал словесность П.П. Ершов, автор поэтической сказки «Конёк-горбунок». Выпускником тобольской гимназии был Д.И. Менделёев великий русский учёный-энциклопедист, химик.

ABSTRACT

The article presents the unique experience of initiation, development and formation of gymnasium education content in the provincial Siberian town Tobolsk at the period from 1789 to 1889. P.P. Yershov, the author of the fairy-tale poem The Little Humpbacked Horse (Konyok-Gorbunok), taught literature at the Tobolsk gymnasium in the 1830 s. The great Russian polymath and chemist D.I. Mendeleev graduated from Tobolsk gymnasium.

Ключевые слова: гимназическое образование; система оценивания знаний гимназистов; Устав и учебный план.

Keywords: gymnasium education; knowledge assessment system of gymnasium pupils; Statute and curriculum.

Первая гимназия в Тобольске была открыта в 1789 году, т. е. 225 лет тому назад, под общим названием «Главного народного училища». Об этом свидетельствует рескрипт Императрицы Екатерины II. Тобольск по тем временам был крупным губернским городом России, но и в нём казённых денег было мало, что побудило местную общественность использовать денежные пожертвования.

На них создавались учебники и учебные пособия, наглядность и средства обучения, производилась оплата труда преподавателей.

История сохранила имена меценатов: купеческие и мещанские общества, цехи, частные лица — «именитый гражданин» Кремлёв, купец второй гильдии Русанов, правитель тобольского наместничества Алябьев, Тобольский вице-губернатор Селифонтов, оберпровиант-мейстер Севилюков, «экономии директор» Мыльников, губернский прокурор Бахтин и др., Все сословия города Тобольска выразили желание материально поддержать открывающееся училище.

На открытии училища епископ Тобольский и Сибирский Варлаам совершил молебен, освятил здание и сказал своё слово, где изъявил «сердечную благодарность и столь неподобную милость, какую изъявляет от престола Всеавгустейшая Монархиня Матерь отечества, искореняет невежество, яко человеку неприличное и насаждает просвещение, яко зыящнейшее средство на усовершенствование благосостояния любезных своих подданных, не изъемя ни единого состояния».

Иван Лафитов, учитель политической истории и географии, тоже держал речь: «Наконец се! Настал вожделенный час, в который и сей благословенный град начнёт участвовать с другими в сем неоцененном от престола даре. С сего мгновения почтеннейшие граждане, юношество наше..., вступив в сие наукам священное место, может питать души достойными человека плодами просвещения».

Первыми учениками были 88 мальчиков: из чиновников, военнотружущих, дворян, священнослужителей, купцов, мещан, цеховых, солдат, казаков, дворовых людей и крестьян. Было открыто три класса: первый, второй, третий. Открытие второго и особенно третьего класса свидетельствовало о развитии частного и домашнего образования в городе Тобольске.

Первые годы училище бедствовало, хотя число её учеников постоянно росло: уже к концу 1789 года их стало 165 человек, в 1790 г. — 175 человек. В июле этого же года был первый выпуск. В отчётах писалось об успехах учеников и о необходимости открывать четвёртый класс. Интересно, что в этом главном народном училище обучались люди самых разных возрастов: от детей 5 лет до взрослых в 36 лет. Несмотря на разность в годах они объединились в разновозрастные классы. История фиксирует период спада количества учащихся, например, в 1790 по 1796 годы. Но это были явления временные.

Достоинно внимания издание училищем своего журнала под названием «Иртыш, превращающийся в Ипокрену» (1789—1791 гг.).

Тираж — по 300 экземпляров, всего — 24 выпуска. Журнал доходил до Томска, Сургута, Кургана, Омска, Петропавловска, Перми, Семипалатинска, Камышлова, Верхотурья и даже Орла, Елабуги, Ярославля. В журнале активно печатались учителя, сочиняя и делая переводы, а также местные чиновники.

Что изучали первые учащиеся первых лет истории гимназии? Первой дисциплиной был Закон Божий с его вероучением и нравоучением, церковным пением. Светскими дисциплинами были: Родной язык (чтение, письмо, чистописание), иностранные языки, арифметика, рисовальные искусства, география, алгебра, геометрия, механика, история, архитектура.

В 1793 году в училище было введено изучение татарского языка из-за развитой торговли местного населения с восточными народами и значительного числа татарского населения в Тобольской губернии. Учащиеся изучали татарский язык и письмо по желанию, но таковых было более половины из числа русских.

Ученики в своих успехах оценивались следующим образом: превосходно успевающие, похвально, весьма хорошо, отлично, изрядно, порядочно, посредственно, средственно, неоченно, успешно, худо, отчасти годиться, малые показали успехи, худо успеваем. Фактически это пятнадцатибальная система, во всех отношениях отличная от современной пятибалльной.

Новым этапом истории Тобольского образования было превращение главного народного училища в гимназию. Было это в период правления Императора Александра I, внука Екатерины II. Александр I, придавая образованию огромное значение, и провёл его реформу. Россия была поделена на шесть учебных округов, в том числе и Казанский. Тобольская губерния в него и входила. В 1804 г. был издан «Устав учебных заведений» с перечнем типов учебных заведений 4-х степеней: приходские училища, уездные училища, губернские гимназии, университеты.

Согласно уставу тобольское училище получило статус гимназии. Конечно, в новом учебном заведении, гимназии, был более серьёзный и сложный учебный план, включающий изучение математики (алгебры, геометрии, тригонометрии), истории (древней и новой, географии, статистики), естественной истории (истории сельского и лесного хозяйства, науке о торговле и технике), латинского языка, философии (всеобщей грамматики, психологии, нравоучений, эстетики и риторики, естественного и народного права, политической экономии).

В Уставе впервые прописывались уважительные отношения учителя и ученика, права администрации, помощь, в том числе и материальная, нуждающимся учащимся.

Преобразование училища в гимназию потребовало дополнительных затрат, новых кадров, новых учебников. Период перевода училища в гимназию составил почти 6 лет. И эта история напоминает историю становления новой гимназии в 90-е годы XX столетия. Новый этап гимназического образования ознаменовался и новыми требованиями к учителю. Учителям гимназии предписывалось исполнять функции дежурных с проведением воспитательной работы с учащимися, запрещалось занимать иные должности и работать вне гимназии, применять к ученикам физические наказания. Делалось это в целях улучшения работы в самом учебном заведении.

Но главным требованием к учителям гимназии было связано с методой преподавания: «...1) при определении учителей требовать от них знания, методы учения не механической, но способствующей к действительному обогащению ума полезными и нужными истинами; 2) директора и смотрители училищ должны иметь неослабный надзор за учителями, чтобы они не заставляли учеников только затверживать уроки наизусть, но чтобы объясняли уроки вразумительным для них способом; 3) визитаторам предписывалось главное внимание обращать на метод преподавания учителей; 4) запрещалось учителям затруднять юношество перепискою курсов, произвольно учителями составленных, и предписывалось преподавать только по книгам, и 5) не позволялось производить экзамены тем учителям, которые преподавали в течение года « науку, а другим».

1811—1812 годы для тобольской гимназии были примечательны усилением религиозного воспитания учащихся, расширением преподавания Закона Божия, увеличением числа празднуемых православных праздников. В связи с этим поднялось доверие и уважение к отечественным учителям, проявляющим высокие нравственные и гражданственные качества, знание своей Родины.

Первым директором гимназии был советник барон Эйбен, вторым — экстраординарный профессор хирургии и повивального искусства при Казанском университете Арнольдт. Историки считают, что время правления последнего было самым благоприятным в истории гимназии. Его стараниями были открыты многие уездные училища, усилены пожертвования на образование, изменены учебные планы, обогащена методика обучения, создавались учебные кабинеты,

обогащались библиотеки, улучшилась внеучебная воспитательная работа с учащимися.

В 1819 году многое меняется в гимназии: вводятся учебные планы, усиливается контроль знаний учащихся и вводится 4-х балльная система оценки, близкая к современной (4 — отлично, 3 — хорошо, 2 — нехудо, 1 — слабо). Интересно, что в эти годы в гимназии разрабатывалась система оценки, подобная рейтинговой.

Следующим периодом развития тобольской гимназии были годы 1836—1849. Родился новый период в системе обучения. Гимназия из 4-х классной преобразовалась в 7-ми классную. Она получила новый Устав. Согласно ему был изменён учебный план, введена должность инспектора, расширена деятельность педагогического совета, открыты пансионаты, возникли попечительские советы, было увеличено жалование учителям, естественно, повышены требования к их квалификации.

В тридцатых годах появились первые прообразы будущих дневников — аттестаты ученика.

Интересно, что в тридцатые годы в тобольской гимназии преподавал словесность П.П. Ершов, автор поэтической сказки «Конёк-горбунок». О нём в истории гимназии, написанной в честь столетия её создания в 1889 году, сказано много хороших слов. Это был преподаватель, отказавшийся от схоластической методы, сумевший заинтересовать учащихся литературой, много знающий и дающий учащимся богатые знания, ставивший с ними спектакли. Им была составлена своя программа словесности (1837 г.) и предприняты усилия для пополнения библиотеки произведениями именно русских писателей. В 1843 году он, как один из лучших педагогов, был назначен инспектором гимназии, а затем и её директором.

В 1837 году тобольскую гимназию посетил Его Императорское высочество наследник цесаревич Александр Николаевич. Ученики и Учителя долго готовились к этому событию. Это событие подробно описано Ершовым в его письмах к другу. Самому П.П. Ершову пришлось готовить поэтическое приветствие и сочинения своих учеников для показа высокому гостю. Ершов описывает свои встречи с В.А. Жуковским, бывшим в свите Его Высочества. В память об этих незабвенных днях в зале гимназии была поставлена доска, где золотыми буквами увековечилось это событие. С тех пор ученики в этот день молились о долголетию виновника торжества, а после 1 марта 1881 года об его упокоении.

При П.П. Ершове в 1849 году курс тобольской гимназии закончил Дмитрий Менделеев с аттестатом и «правом на чин».

С нашей точки зрения наиболее интересным был учебный план гимназии именно в конце 30-х — начале 40-х годов. Гимназисты изучали в течение всех семи лет: Закон Божий, русский и славянский языки, математика, немецкий и французский языки; по три-четыре года: физика и математическая география, история всеобщая и русская, география, чистописание. Черчение и рисование, русское законоведение. Для готовящихся в университет преподавались дополнительно латинский греческий языки. Языковая подготовка в гимназии велась на хорошем уровне и достаточно широко.

Практически все годы своего существования гимназия публично, через печать, отчитывалась о своей работе перед общественностью и жителями губернии. Примечательно и то, что тобольская гимназия всегда была высоко гуманным учебным заведением: заботилась о пансионате, об обучении неимущих, была противницей физических наказаний и сторонницей убеждений словом, намёком, наставлением, увещанием. Не поощрялась в гимназии грубость, неуважение к ученику, злая насмешка. В гимназии существовала продуманная система мер исправлений, среди которых самой крайней была мера сообщения родителям о вине мальчика. В гимназии не поощрялись доносы, наушничанье.

В 1864 году в России был принят новый Устав гимназии, реформирующий всю гимназическую систему. Гимназии были разделены на классические и реальные. Первые готовили к поступлению в университеты и давали широкое знание языков. Реальные же готовили к высшим техническим училищам и усиленно преподавали естественные и математические науки, к ним добавлялась химия. Устав предоставлял право самим гимназиям устанавливать некоторые локальные правила организации своей деятельности. Тобольская гимназия стала классической. В ней изучались языки — русский и церковно-славянский, латинский, французский и немецкий, а также Закон Божий, математика (алгебра, геометрия и тригонометрия), история, география, естественная история, физика и космография, чистописание, рисование и черчение. С 1871 года при гимназии была создана прогимназия.

Всё это, можно сказать, история мужского образования. Первая женская школа в тобольской губернии была открыта в 1846 году в г. Ялуторовске, а в 1852 году такая школа открылась в Тобольске. С 1854 г. эта школа стала Мариинской женской школой. Примечательно, что в 1863 году принимается решение о преобразовании школы в гимназию, для чего был создан специальный орган школы — Ежемесячные конференции по учебной и воспитательной работе

для введения различных изменений в процессе обучения. Также был разработан проект преобразования школы в гимназию для девиц всех сословий. Правда, стать гимназией, несмотря на свои успехи, Мариинской женской школе удалось только в 1913 году. Последний свой выпуск Мариинская женская гимназия сделала только в 1919 году. В этом году гимназическое образование в нашей стране было ликвидировано.

На рубеже 80—90-х годов XX века началось закономерное возрождение гимназического образования в нашей стране. Коснулось оно и Тобольска. Современной Тобольской гимназии им. Н.Д. Лицмана в 2013 году исполнилось 25 лет.

Даже беглый анализ истории тобольской гимназии позволил сделать выводы о неизбежности и необходимости существования такого образования для детей наиболее способных и готовых к активной и самостоятельной умственной деятельности, для родителей, готовых дать детям хорошее образование и ценящих его. Вся дореволюционная история, вероятно, не только г. Тобольска и Тобольской губернии, показала, что образовательные потребности и образовательная готовность у населения развита неравномерно, и структура образования это учитывала.

Другой вывод состоит в том, что гимназии как образовательные учреждения оказались гибкими в своём развитии. В них периодически менялись и содержание, и методы, и правила, и построение

Наконец, история подтверждает необходимость введения переходного периода в процессе преобразований образовательного учреждения. Так было с тобольской главной народной школой, так случилось и с тобольским девичьим приходским училищем, пережившим три своих реформы.

В целом же, дореволюционное развитие образовательной системы в г. Тобольске шло тем же путём, по такой же схеме, что и в настоящее время. Не только из уважения к своему прошлому, но и чисто рациональной полезности, мы у этого опыта учимся.

Список литературы:

1. Замахаяев С.Н., Цветаев Г.А. Тобольская губернская гимназия. Историческая записка о состоянии Тобольской гимназии за сто лет ея существования. 1789—1889./С.Н. Замахаяев, Г.А. Цветаев. Тобольск: Типография Тобольскаго Правления., 1889. — 321 с., прилож.
2. Лицман Н.Д. Научно-педагогические основы перевода общеобразовательной школы в гимназию: Канд.дис. Екатеринбург, 1998. — С. 10—23.

ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ ВОЗРАСТНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Махова Оксана Вениаминовна

*аспирант кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО
«Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова»,
РФ, г. Кострома*

E-mail: oksanamakhova@yandex.ru

CREATIVE COMPONENT IN THE SYSTEM OF AGE-RELATED CHANGES OF LATER SCHOOL AGE

Oksana Makhova

*post graduate student of Social Pedagogy Department,
FSBEI HVE Nekrasov Kostroma State University,
Russia, Kostroma*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются возрастные особенности формирования и проявления творческих компетенций в старшем школьном возрасте.

ABSTRACT

The article considers age peculiarities of creative competences' formation and performance in later school age.

Ключевые слова: творческие компетенции; творческие способности; старший школьный возраст; креативность.

Keywords: creative competences; creative abilities; later school age; creativity.

Юношеский возраст интересен тем, что находится на границе перехода от детства к взрослости, осознанию себя как взрослого, самостоятельного человека. С точки зрения психологии, это самая важная характеристика подростка: он одновременно еще ребенок, но уже и становящийся взрослый [3, с. 31]. Поэтому педагогу необходимо не просто знать психофизиологические особенности формирования личности старшеклассников, а нужно четко предвидеть всевозможные затруднения и быть готовым к построению и реали-

зации индивидуального плана развития. При этом данная деятельность не должна быть навязана юноше/девушке.

Если до определенного периода (11—12 лет) взрослые достаточно легко могут оказывать воздействие на формирование личности ребенка, то в переходный период, а тем более в юношеском возрасте, при проявлении самостоятельности мышления старшеклассника, воздействие на изменение мнения юноши может привести к яркому протесту. И, как следствие, будет нарушено столь зыбкое взаимопонимание между взрослым/педагогом и самим учащимся. В этом случае говорить о продуктивной, а тем более о творческой, креативной деятельности и формировании столь необходимых в дальнейшей социальной жизни творческих компетенциях не приходится.

Творчество в старшем школьном возрасте неотрывно связано с самоопределением личности человека, с формированием критического мышления, выработкой собственной точки зрения, часто противоречащей установкам сложившегося взрослого мышления и представления о создании всего сущего. Оно принимает различные формы, что зависит лишь от уровня воображения, уверенности и социальных притязаний ребенка.

Старшеклассник стремится быть интересным, быть отличным от других. По словам И.Ф. Харламова [7], развитие мыслительных способностей старшеклассников и их стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу над речью, формируют стремление старшеклассников облекать свои мысли в более точные и яркие словесные формы, использовать для этой цели афоризмы, метафоры, выдержки из известных им произведений. В этой связи юношеский возраст отличается наиболее органичным в использовании человеком в речи метафоры, ведь в метафорическом обыденном сознании «всё годится для всего». Юноше проще использовать уже знакомые вещи для объяснения процессов, явлений, сравнивать по сходным признакам, функциям, способам применения. Отсюда повышенный интерес старшеклассников к фантастике, новым мирам, всему тому, о чем рассказывают интересно, рисуя новый мир, но знакомым языком, с использованием знакомых средств. Аристотель писал, что «метафора — отличительный признак гения, ибо способность образовать хорошую метафору есть способность распознать сходство», следовательно, юношеский возраст — плодотворная почва для развития творческих компетенций.

В формировании креативности мы можем играть на интересе старшеклассников к познанию неизведанного известным, на их желании упражняться в гибкости мышления, стремлении любым

способом обратить на себя внимание. Хотя современная психология не утверждает, что творческие способности имеют прямую зависимость от уровня развития интеллекта и суммы знаний, но Я.А. Пономарёва в своих трудах, посвященных психологии творчества (книге «Психология творчества и педагогика», 1976), все-таки говорит о том, что интеллектуальные способности являются необходимым, но недостаточным условием творческой активности личности. Однако на современном этапе развития психологии и педагогики аспект формирования творческих способностей/компетенций рассматривается в том ключе, что творческие достижения возможны только в той сфере, где личность проявляет активность, а уровень достижения обусловлен общим уровнем развития интеллекта. И это только подтверждает, что формирование и проявление творческих компетенций свойственно каждому, а тем более старшекласснику.

Современная педагогика и психология интеллектуальное развитие подростков и старшеклассников сопоставляет с интеллектуальным развитием взрослого. Так, А.Г. Лидерс [3], ссылаясь на доказательства исследований швейцарского психолога Ж. Пиаже о различиях логики мышления в возрастных периодах, утверждает, что состав логических операций к 15 годам достигает формально-операционального уровня интеллектуального развития и сопровождает человека, практически в неизменном виде, всю жизнь.

Операциональная концепция интеллекта Жана Пиаже рассматривает интеллект человека в комплексном междисциплинарном анализе с биологической, гносеологической, психологической, логической и социологической точек зрения. Пиаже представляет интеллект человека как одну из форм социализации, в его теории любой живой организм имеет внутреннюю потребность. В контексте нашей работы мы говорим о готовности к преобразованию действительности: применению нестандартизированных, креативных/творческих приемов решения поставленных задач, в поддержании взаимоотношений с окружающей средой, т. е. потребности в адаптации к среде, потребность в равновесии с ней. Пиаже выделяет три главных периода развития: сенсорно-моторный интеллект (от рождения до 1,5 лет), конкретно-операциональный (репрезентативный) интеллект (от 1,5—2 лет до 11 лет) и формально-операциональный интеллект (с 11—12 лет до 14—15 лет).

По мнению Пиаже, формально-операциональные структуры мышления проявляются в способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области,

у старшеклассника появляется способность понимать и строить теории, приобщаться к мировоззрению взрослых, выходя за пределы своего непосредственного опыта. Такое рассуждение вводит подростка в сферу потенциально возможного, а значит, он готов к применению уже знакомых ему способов решения в ситуациях, для этого не приспособленных, следовательно, ребенок приходит к решению поставленной перед ним задачи нестандартным, творческим путем.

Однако долгое время в педагогической науке и психологии способность творчески мыслить, принимать креативные решения, а значит, и формирование творческих компетенций человека, рассматривались как часть интеллектуального его развития. Многие исследователи, как зарубежные, так и отечественные (В. Штерн, Э. Торндайк, Дж. Гилфорд и др.), рассматривали сформированность творческих способностей и умение их применять на практике (в контексте работы это творческие компетенции) с точки зрения развития интеллекта, интеллектуальных способностей. Параллельно ряд ученых рассматривают формирование творческих способностей с точки зрения их интегративных качеств, затрагивающих различные стороны социальной жизни человека (Дж. Рензулли, П. Торренс, Г.И. Россолимо, А.М. Матюшкин, С. Медник, В.Д. Шадриков, А.И. Савенков и др.) [5].

В современной педагогической практике формирование творческих/креативных способностей (а на современном этапе при введении и реализации ФГОС нового поколения стоит говорить о формировании творческих компетенций) рассматривалось в основном с точки зрения выявления и дальнейшего их совершенствования у детей, уже показывающих определённые успехи, чаще всего в учебной интеллектуальной деятельности, иными словами, одаренным детям. Нас же занимает вопрос о том, что формирование творческих компетенций должно проходить у всех обучающихся вне зависимости от уровня учебной успешности.

Творческие проявления способностей у детей разнообразны и имеют индивидуальный характер. Для того чтобы ближе подойти к изучению формирования творческих компетенций старшеклассников и детально рассмотреть их, необходимо обратиться к имеющимся в истории педагогики и психологии теориям и концепциям одаренности.

Так, например, психолог А.И. Савенков [5] утверждает, что существует так называемая «общая одаренность» (основана на трудах В. Штерн, Э. Клапаред) как универсальная способность, либо одаренность проявляется только в одной или нескольких сферах.

Концепция креативности С. Медника предполагает синтез конвергентного и дивергентного мышления. По мнению С. Медника, чем из более отдаленных областей взято решения поставленной проблемы, тем оно является наиболее креативным, творческое решение отклоняется от стереотипного: суть творчества, по Меднику, не в особенности операции, а в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте ассоциативного ряда. В концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина общая предпосылка творческого развития и становления творческой личности рассматривается в комплексе интеллектуальных, творческих и мотивационных факторов.

Из зарубежных концепций одаренности ярко выделяются концепции Д. Рензулли и П. Торренса. Согласно разработанной модели Рензулли, одаренность есть стечение трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), самой креативности и настойчивости (проявляющейся в мотивации, ориентированной на задачу). Выделенное Рензулли сочетание трех основных характеристик автором была представлено в графическом изображении их как кругов Эйлера, где пересечение всех окружностей дает нам максимальный уровень творческих достижений. Примечательно и то, что в работах Рензулли термин "одаренность" заменен автором на термин «потенциал», что является свидетельством универсальности данной модели, и возможно ее применение в практической педагогической деятельности с одаренными и всеми обучающимися. П. Торренс в своей концепции использует аналогичную Д. Рензулли триаду: творческие способности, творческие умения, творческая мотивация. Творчество в его понимании есть естественный процесс, который вызван сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности. Он также, на основании разработанных им методик, утверждает, что высокий уровень показателей творческих способностей (результат тестирования) является необходимым, но недостаточным условием достижения высоких результатов в творчестве научном, художественном, техническом и любом другом виде.

Таким образом, при рассмотрении концепций одаренности, мы приходим к заключению, что формирование творческих компетенций возможно у любого обучающегося, но, согласно психофизиологическим особенностям развития каждого индивида, они будут иметь различное проявление. Каждый возрастной период имеет свои особенности развития мышления, воображения, мотивации,

рефлексии — творчества. Старший школьный возраст здесь находится в наиболее приоритетном состоянии, т. к. особенности перехода от состояния детства к взрослости диктует старшекласснику необходимость проявления собственной индивидуальности, что является стимулом, мотивом для проявления собственно творческих компетенций в различных областях его жизнедеятельности. Итак, здесь возможно говорить о творчестве при становлении личности юноши/девушки как о процессе его самоопределения, поиска себя во взрослой жизни, профессии. Естественно и то, что мы должны способствовать формированию творческих способностей учащихся в любой возрастной период. Старший школьный возраст — пора выбора профессии и определения уровня и качества сформированности креативности: наличие творческих способностей оказывает непосредственное влияние на дальнейшее самоопределение человека и его успешную социализацию.

В соответствии с этим психологическая готовность юноши/девушки/ старшеклассника шагнуть во взрослую жизнь, определиться и занять в ней достойное место в своей основе предполагает зрелость личности, включающую сформированность не только психологических механизмов, обеспечивающих дальнейший рост личности, но и готовность преобразовать, менять, творить.

Здесь же ярко проявляется философская составляющая личности старшеклассника, он оказывается поверженным сомнениям, раздумьям. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. Обостряются потребность к обособлению, стремление оградить свой внутренний мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание.

В соответствии с этим, на момент современного изменения не только системы образования, но и самого образовательного процесса, введения ФГОС нового поколения, разработки концепции и содержания профессионального стандарта педагога, перехода от знаниевого обучения к формированию основных ключевых компетенций, мы рассматриваем формирование творческих компетенций через использование педагогом импровизации на уроке. В данном контексте необходимо учитывать условия формирования у старшеклассников творческого потенциала. При сравнительном анализе трудов И.В. Дубровиной [1], П.С. Лернера [2], И.П. Подласого [4], Е.Е. Туник [6] и др., в которых рассматривается формирование

творческих способностей, в том числе и у старшеклассников, мы пришли к следующим выводам:

1. Юношеский возраст — это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения. Юность — время самоутверждения, бурного роста самосознания, активного осмысления будущего, пора поисков, надежд, мечтаний, творчества. Поэтому педагог должен не просто знать психофизиологические особенности молодого человека, но и четко предвидеть возможные затруднения и быть готовым к построению и реализации индивидуального плана развития.

2. Творчество в старшем школьном возрасте неотрывно связано с самоопределением личности человека, с формированием критического мышления, выработкой собственной точки зрения, часто противоречащей установкам взрослого. При этом деятельность педагога не должна быть навязана юноше/девушке, т. к. воздействие на изменение мнения может привести к яркому протесту.

3. Основное психологическое новообразование раннего юношеского возраста — психологическая готовность к самоопределению, которая предполагает: а) сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности (нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы); в) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

4. Выбор профессии становится смыслом новообразования данного возраста. Выбор внутренней позиции — овладение защитными механизмами, которые не только позволяют внешне защищать себя от постороннего вторжения, но и укрепляют внутренне.

5. Профессиональное самоопределение раскрывается через творчество, которое выражается в форме дневников, сочинения стихов. Фантазия становится на службу эмоциональной жизни, является субъективной деятельностью, дающей личное удовлетворение (объективное творчество, научные изобретения, технические конструкции).

Список литературы:

1. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. М., 1987. — 184 с.

2. Лернер П.С. Самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста / [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1709&binn_rubrik_pl_articles=183 (дата обращения: 9.10.2013).
3. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. М., 2004. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. — 574 с.
5. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. М.: Педагогическое общество России, 1999. — 220 с.
6. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013. — 320 с.
7. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2005. — 520 с.
8. Шрагина Л.И. Логика воображения: учебное пособие. 2-е изд., дораб. М.: Народное образование, 2001. — 192 с.

1.4. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДПРОЦЕССА МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Ерохин Сергей Александрович

*ассистент кафедры философии и социальных наук
Волжской государственной академии водного транспорта,
РФ, г. Нижний Новгород
E-mail: film-motorship@mail.ru*

SOSIALIZATION OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF TEACHING PROCESS HUMANIZATION IN A MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Erokhin Sergey

*assistant of philosophy and social sciences department
of Volga state academy of water transport,
Russia, Nizhny Novgorod*

АННОТАЦИЯ

Современное общество ориентировано на ценности инновационного развития, что актуализирует в сфере высшего образования РФ вопрос профессиональной подготовки медицинских работников. В контексте деятельностного подхода к социализации личности студент-медик выступает как субъект своего развития, стремясь к продуктивности жизнедеятельности реализует «самость».

ABSTRACT

A modern society is oriented to innovative development values and it actualizes the problem of medical specialists' training in the sphere of higher education in the RF. In the context of an activity approach to a personality's socialization a medical student is a subject of his own development; aiming at efficiency of his life activity he realizes his "self".

Ключевые слова: социализация; гуманизация; профессиональная культура; врачебная ментальность; волонтерское движение; правосознание.

Keywords: socialization; humanization; professional culture; medical mentality; voluntary movement; legal awareness.

Гуманизация и гуманитаризация педпроцесса российского вуза задает ориентиры на формирование мировоззрения молодежи, заключающиеся в уважении к морально-этическим нормам и правовым законам общества, в чувстве долга и справедливости. Безусловно, «Врачебная ментальность — не врожденный феномен, а социально приобретенный, поэтому в медицинских и фармацевтических вузах гуманизации педпроцесса следует уделять должное внимание» [2].

Формирование зрелого правосознания граждан является одной из главных обязанностей государства, что представляется возможным при создании условий для всестороннего развития личности, возрождения традиционных семейных ценностей и духовности народа [5, с. 83]. 3 июля 2014 г. в Кремле на заседании Совета при Президенте по межнациональным отношениям обсуждали актуальную для России тему: роль культуры и образования в укреплении единства и согласия, гражданском и патриотическом воспитании молодежи. В своем выступлении В.В. Путин отметил: «Приоритеты государственной молодежной политики должны быть направлены на формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России — зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом» [8].

Ведущую роль в процессе нравственно-патриотического воспитания молодежи должны играть гуманитарные науки, а духовные скрепы общества могут стать ориентиром для формирования багажа социокультурных особенностей и профессиональных компетенций. В ходе процесса реализации национального проекта в области здравоохранения необходимо помнить, что «от нравственных императивов наших ученых и специалистов, от их умения синтезировать науку и гуманизм зависят не только качество жизни и здоровье граждан, но и выживание всего человечества» [1, с. 199].

Ценность общественного строя определяется условиями, которые государство создает для борьбы со Злом и набором мер по профилактике и преодолению наиболее опасных его проявлений. Вечны не Добро и Зло сами по себе, но вечно их противоборство. В Добре воплощается

прогрессивная линия развития общества, Зло же является тупиковой ветвью, ведущей к регрессу [15]. В индивидуальном плане некомпетентность медицинского работника может квалифицироваться как невежество, а в общекультурном — как идеология антигуманизма, влекущая за собой рост числа «врачебных ошибок» [3, с. 28].

Гуманитаризация высшего медицинского образования ставит своей целью «формирование нравственно и духовно развитого человека — будущего специалиста, вне зависимости от его национальной и культурной принадлежности, готового и способного гармонично сочетать образованность, профессионализм, духовность, нравственную воспитанность; это процесс, направленный на усвоение личностью гуманитарного знания, гуманитарной культуры, гуманитарного потенциала медицины» [16, с. 112].

Современное общество диктует новые требования к профессиональной подготовке будущего врача. 8 ноября 2010 года Приказом Министерства образования и науки РФ № 1118 был утвержден новый ФГОС-3 по направлению подготовки специальности «Лечебное дело». Базисным критерием оценки качества медицинского образования выступает профессиональная компетентность как «интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [17, с. 202].

Термин «студенческий возраст» обозначает период развития личности, протекающего во время обучения индивида в среднем специальном или высшем учебном заведении, так как именно в этом возрасте происходит активизация социальных функций и формирование тех навыков, которые будут необходимы в профессиональной деятельности [6]. С точки зрения деятельностного подхода социализация определяется как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [7, с. 241].

В педпроцессе медицинского вуза важно создать условия для взаимодействия двух сторон социализации: усвоение студентом-медиком социального опыта и его воспроизводство. В процессе самовоспитания студент трансформирует внешние установки во внутренние, присваивая приобретенный в вузе учебно-

воспитательный массив профессиональных знаний и умений. Выпускнику университета эти навыки пригодятся при трудоустройстве, так как «социально-практическая компетентность врача, его нравственная и этически-правовая зрелость — важнейшие факторы качества оказываемой медицинской помощи» [4, с. 84—85].

В процесс проведения занятий гуманитарного цикла по курсам «История Отечества» и «Политология» рекомендуется включать региональный компонент, знакомя студентов со спецификой культуры и быта конкретного субъекта РФ [13], его историческими особенностями, характеризуя менталитет народа, населяющего эту территорию, и работу политических партий в регионе. В этом плане примечателен опыт работы в РостГМУ по ознакомлению обучающихся с формами, методами и масштабом агитационно-пропагандистской деятельности социалистов-революционеров на Дону в 1907—1910 гг. [12] и в 1912—1914 гг. [11].

Воспроизведению социального опыта способствуют: волонтерская деятельность и историко-краеведческих экскурсий, во время которых студенты знакомятся культурой и бытом предков, с традициями милосердия и благотворительности. Волонтерское движение является одним из направлений духовно-нравственного воспитания студентов и мощным фактором профилактики негативных явлений и гуманизации в молодежной среде: «Проведение благотворительных акций, уход за тяжелобольными детьми, забота о ветеранах Великой Отечественной войны и труда, участие в компаниях по сдаче донорской крови учит милосердию, способности сопереживать чужую боль, способствует обучению молодых людей новым формам поведения, воспитывает личность, устойчивую к стрессам, способную самостоятельно и эффективно строить свою жизнь» [14, с. 102].

Совместное обучение российских и иностранных студентов в медицинском вузе предполагает межкультурный диалог, тем самым ставя перед системой высшего профессионального образования решение проблемы превращения культурного многообразия в средство поиска ценностно-смысловых ориентиров, которые синтезируют обогащающий потенциал разных культур, способствуя укоренению молодежи в родной культуре и приобщению к мировой культуре. Из множества педагогических условий нравственного воспитания российских и иностранных студентов, обучающихся совместно, можно выделить несколько: 1) формирование ценностного отношения студентов к иной культуре на основе этнической толерантности; 2) усвоение студентами элементов русской культуры с опорой

на особенности национальных культур студентов-иностранцев; 3) формирование благоприятного психологического климата в группах смешанного национального состава и др. [10, с. 379].

С целью формирования профессиональной культуры медицинских работников в педпроцессе вуза должны быть созданы условия для социализации личности студентов-медиков, так как качество подготовки специалиста и его конкурентные преимущества на рынке труда будут во многом зависеть от успешности социализации [8, с. 97]. Таким образом, от уровня гуманизации педпроцесса медицинского вуза и социализации обучающихся во многом будет зависеть качество профессиональной подготовки врачей и удовлетворенность жизнью пациентов.

Список литературы:

1. Агеева Н.А. Биоэтическое измерение инновационной деятельности // Инновации в науке. — 2013. — № 28. — с. 199—203.
2. Агеева Н.А. Менталитет врача в контексте гуманизации высшего образования // *Universum: Медицина и фармакология*. — 2014. — № 4. — с. 5.
3. Агеева Н.А. Проблема невежества в биоэтическом аспекте медицинской деятельности // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. — 2014. — № 1. — с. 27—30.
4. Агеева Н.А. Профессиональная культура как нравственный императив деятельности врача // *Гуманитарные и социальные науки*. — 2013. — № 6. — с. 77—86.
5. Агеева Н.А. Психолого-педагогические аспекты правового сознания личности // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история*. — № 30. — 2013. — с. 79—83.
6. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. М.: Питер, 2010, — 288 с.
7. Андреева Г.М. *Социальная психология*. М: Наука, 1994. — 325 с.
8. Ерохин С.А. Деятельностный подход к социализации личности студента-медика // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история*. — 2014. — № 37. — с. 97—101.
9. Заседание Совета по межнациональным отношениям / [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.kremlin.ru/news/46144> (дата обращения 31.07.2014).
10. Камалова О.Н., Шаповал Г.Н. К вопросу о нравственном воспитании российских и иностранных студентов, обучающихся вместе // *Гуманитарные и социальные науки*. — 2014. — № 2. — с. 378—381.

11. Крамская С.В. Деятельность ростовских социалистов-революционеров в годы нового революционного подъема (1912—1914 гг.) // Гуманитарные и социальные науки. — 2012. — № 4. — с. 2—11.
12. Крамская С.В. Деятельность социалистов-революционеров на Дону в 1907—1910 гг. // Гуманитарные и социальные науки. — 2013. — № 2. — с. 19—29.
13. Крамская С.В. Революционные партии и культурно-просветительные организации на Дону (1910—1916 гг.) // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2014. — № 2. — с. 51—54.
14. Крамская С.В. Роль воспитательного потенциала преподаваемых учебных дисциплин в педпроцессе медицинского вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — № 40. — С. 99—103.
15. Шаповал Г.Н. Образы зла в художественной культуре: Дис. ... канд. филос. наук: Ростов-н/Д., 2002. — 166 с.
16. Шаповал Г.Н. «О понятии профессиональная компетентность» в современной педагогической науке// Успехи современного естествознания. — 2011. — № 8. — с. 201—202.
17. Шаповал Г.Н. Соотношение компетентностного подхода и качества образования в процессе инкультурации иностранных студентов// Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2010. — № 2. — с. 106—117.

1.5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ: «ПРОБЛЕМА ОБОБЩЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ»

Беспрозванных Татьяна Геннадьевна
преподаватель экономических дисциплин
Краснозаводского химико-механического колледжа,
РФ, г. Краснозаводск
E-mail: fur9@mail.ru

ADVANCED TRAINING OF TEACHERS: “PROBLEM OF GENERALIZATION OF STUDYING LEARNERS’ PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES”

Tatiana Besprozvannykh
lecturer of economic disciplines,
Krasnozavodsk Chemic-Mechanical College,
Russia, Krasnozavodsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме обобщения преподавателем личного опыта. Показано, что обобщение личного опыта, на каком бы уровне оно не проходило, всегда имеет место у любого человека. В этой статье дан предварительный анализ обобщения преподавателем лишь одного аспекта своей деятельности — изучения психологических способностей обучающихся и психического воздействия приемов и методов обучения. В процессе исследования автор приходит к выводу, что еще в период обучения в институте обобщение личного опыта представляет значительные затруднения.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of personal experience generalization by a teacher. It has been shown that generalization of personal experience at any level takes place with any person. This article presents a preliminary analysis of teacher’s generalization of only one aspect of one’s activity — study of psychological abilities of learners

and mental effect of teaching approaches and methods. During the research author has come to the conclusion that already at the period of studying at university generalization of personal experience is a challenge.

Ключевые слова: обобщение опыта; самоанализ учебной деятельности.

Keywords: experience generalization; self-reflection on learning.

Проблема обобщения давно является объектом исследования. Но в абсолютном большинстве этот процесс изучался лишь в одном из его проявлений — в учебной деятельности обучающихся. В этом случае постановка проблемы, цели и содержание определялись преподавателем. Содержанием знаний, методикой их изложения и последующего анализа он направлял течение мысли обучающегося. Содержательная сторона этих обобщений в зависимости от приемов и методов обучения достаточно подробно освещена в советской и иностранной литературе по психологии, логике, философии и педагогике. Но индивидуальные особенности обобщающей деятельности человека, ее зависимости от других психологических факторов далеко не раскрыты. Эти последние и явились целью нашего исследования.

Эксперименты, наблюдения и беседы с преподавателями показали, что эта интеллектуальная деятельность отличается исключительной сложностью и тесной зависимостью от целого ряда объективных и субъективных факторов. Содержание воспринятого и методика его усвоения играют лишь определенную, но не самую главную роль.

В противоположность сенсуалистической теории результаты обобщения определялись не только чувственным содержанием и его последующим сравнением. Чисто внутренние психологические факторы играют не меньшую роль, чем внешние. При этом объективное и субъективное с самого начала выступают в своем диалектическом единстве.

Чувственный опыт является базой обобщения, исходным этапом. Но ход и результаты обобщения не определяются богатством его. Ни объем конкретных сведений, ни многочисленность наблюдений не предопределяет последующего формирования и развития правильных и объективно достоверных научных выводов. Способность к научно-теоретическим обобщениям не находится в прямой зависимости от стажа работы и даже результатов ее. Опыт

многозначен и разносторонен. Отдельные компоненты его по-разному оцениваются и обобщаются педагогом.

Важнейшим из факторов является общая направленность деятельности личности, вооруженной знаниями, умениями, привычками, навыками. Это определяет в свою очередь установку на обобщение («надо не только действовать, но и обобщать результаты действий») и направленность мысли («что обобщать»). Самостоятельной оценке, анализу и обобщению подвергаются: собственная деятельность преподавателя в группе обучающихся (у большинства испытуемых она является основным объектом внимания при обобщении), психологическая эффективность своей деятельности (проверка и оценка ее нами обнаружена примерно у половины испытуемых), возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Обнаружено, что изучение психологических особенностей, обучающихся у большинства наших испытуемых выступает в сознании, как задача второго порядка и в большинстве случаев обуславливается требованиями. Оказалось, что анализ результатов самостоятельного изучения обучающихся у большинства преподавателей в первую очередь связан с их практической деятельностью. Это накладывает отпечаток и на объем фактов, отбираемых для анализа и на последующую интеллектуальную деятельность, направленную на обобщение полученного материала. У большинства испытуемых преобладает педагогический и методический анализ. Психологическая оценка и последующие психологические выводы наблюдаются при предъявлении соответствующих требований. Таким образом, деятельность человека – один из основных факторов, определяющих отбор, анализ и обобщение данных чувственного опыта.

Вторым, не менее важным фактором являются теоретические знания, (в частности по психологии). Уже первый этап его — классификация — опирается на знание общих и существенных признаков понятия. Сенсуалисты не учитывают важности соотношения любого единичного с известными человеку категориями однородных явлений. В действительности единичное познается лишь в свете общего. Обнаружено, что уровень теоретических знаний по психологии определяет объем фактического материала, всесторонность и глубину анализа каждого отдельного примера, факта, объем выделяемых при этом признаков и связей, научную достоверность общих выводов. Недостаток знаний приводит к тому, что эмпирическое обобщение происходит по отдельным, часто несущественным признакам. В лучшем случае отражаются лишь

отдельные закономерные связи, ярко проявляющиеся в практике обучения или в поведении обучающихся. Высокий уровень знаний при наличии умений и способностей использовать их обеспечивает всесторонний анализ конкретных явлений во всевозможных связях и опосредованное познание признаков, не раскрываемых непосредственным созерцанием, возможность научного предвидения дальнейшего развития и изменения действительности (в данном случае — развития и изменения психики обучающихся). Способность к научно-теоретическому обобщению у преподавателя не развивается стихийно в процессе практического опыта. Развитие и совершенствование ее требует специальных приемов и методов.

Уровень знаний проявляется не только в обобщении личного опыта изучения обучающихся. Знания определяют и объем фактического материала, отбор его для анализа и обобщения. Системность в их воспроизведении, полнота и глубина понимания определяют возможность обширной программы поиска фактов, необходимых для конкретизации известного общего, последующего обобщения новых явлений, постановки проблемы изучения их, мобилизации внимания преподавателя на более глубокое и всестороннее освещение действительности (в данном случае — психологии обучающегося).

Наличие или отсутствие знаний проявляется и в выборе приемов обобщения. Важнейшим из них являются: а) описательно-эмпирический без опоры на теоретические знания; б) эмпирически-индуктивный, когда выводы основываются на данных только личного опыта; в) индуктивно-обобщающий, когда на основе анализа фактов своего и чужого опыта высказываются отдельные обобщающие выводы в связи с отдельными теоретическими положениями; г) дедуктивно-конкретирующий, когда преподаватель, используя теорию, ограничивается лишь конкретизацией ее, не умея найти новых существенных сторон в своем опыте, и не пытается развивать теоретические выводы; д) творческий индуктивно-обобщающий, выражающийся в стремлении сделать новые обобщающие выводы. Преподаватель не ограничивается конкретизацией общих положений, а развивает их; е) творческий дедуктивно-обобщающий. В отличие от вышеуказанного, обобщение начинается не с анализа отдельных фактов, а с воспроизведения общих выводов. Но результаты мышления выражаются в дальнейшем развитии теории. В противоположность взглядам сенсуалистов дедуктивный путь обобщения является более продуктивным, чем индуктивный.

Любое обобщение должно приводить к формированию каких-то новых выводов наряду с известными общими. Обобщение не сводится к познанию инвариативного. В противном случае оно является лишь подтверждением, конкретизацией известного общего. Изменяющаяся действительность и обобщение результатов ее изучения должны обеспечивать непрерывный прогресс в теоретических знаниях любого человека.

Все авторы, работавшие над проблемой обобщения, сводят этот процесс к поискам сущности. В ходе исследования замечено, что существенное в сознании людей динамично. Например, преподаватель, определяя возрастные особенности мышления, каждый раз дает ему разную трактовку и наполняет вывод новым содержанием. И каждый раз в этих выводах отражает существенное в одном из проявлений. Решающее значение имеет не отдельная сущность, а всеобщая система существенных признаков. В познании этой системы в ходе исследования обнаружены различные градации. При наличии этой системности любое изменение части ее отражается на всех других звеньях и тем самым обеспечивает общий прогресс в знаниях.

Обобщение — сложная деятельность, связанная со многими интеллектуальными свойствами. Оно не замыкается в самом себе, а проявляется и обуславливается другими мыслительными операциями. Всесторонность анализа предопределяет объем выделяемых признаков, связей; уровень абстракции — глубину понимания существенного. Системность в познании общего есть результат синтезирующей деятельности человека. Сравнение в наших экспериментах и беседах выступило в своеобразной форме. Оно не явилось необходимым условием обобщения. В процессе исследования повсеместно наблюдался прямой переход от единичного к общему и от него — к сравнительному анализу другого единичного.

Закономерности обобщения нельзя изучить, исходя лишь из специфичности их проявления. Обучающие эксперименты, усвоенные теоретические знания, сравнительно сходная практическая работа приводят к разным результатам. Одни испытуемые сразу проводят обобщение на высоком теоретическом уровне, другие — не достигают этого после длительных бесед, предъявления специальных заданий и научной информации. Закономерности развития обобщения надо рассматривать в связи со всеми личными способностями и умениями. Обобщение — это не просто отражение реального в сознании человека. Прежде всего оно является формой интеллектуальной деятельности, обусловленное не только

объективным, но и субъективным. В нем проявляется и внутренняя активность личности, активность сознания. Последнее выражается в интенсивности и разносторонности умственной деятельности, разнообразии умственных действий.

Обобщение — это движение мысли, являющееся проявлением активности сознания. В одних случаях мысль концентрируется вокруг какого-либо факта и вывода. В этом проявляется узость ее. В других случаях движение мысли определяется содержанием усвоенных знаний и данными личного опыта. Последний анализируется и обобщается в свете известного общего. В конкретном находятся общие и существенные признаки, связи, делается всесторонняя оценка. Дальше этого мысль не развивается. Но многие преподаватели с творческим складом ума пытаются выйти за рамки усвоенных знаний, предъявляемых требований. Их мысль стремится связать результаты новых обобщений с другими знаниями, выяснить причины раскрытых психических явлений, самостоятельно предвидеть будущие тенденции в их развитии, поставить новую проблему и сделать новые выводы. В связи с этим они пересматривают структуру и содержание старых знаний, личный опыт, находя в них оригинальное. У одних преподавателей эта активность мысли проявляется сразу, у других развивается медленно и только под влиянием требований и обучающих экспериментов.

Обобщение нельзя рассматривать и в пределах интеллектуальной деятельности. При оценке результатов его сказывается направленность внимания, интересов, склонностей и способностей, воображения, эмоций, степень развития наблюдательности и другие особенности психики преподавателя.

Эти чисто субъективные факторы определяются в свою очередь практической деятельностью преподавателя. Практическая направленность обобщения проявляется в частности в том, что любая психологическая закономерность, раскрытая в процессе обобщения, прежде всего рассматривается в свете методики и педагогики. Межпредметные связи раскрываются чаще и полнее, чем связи между психологическими проблемами. Психологические выводы раньше связываются с методическими и педагогическими. И только после предъявления дополнительных требований преподаватель ставит новую проблему изучения обучающихся.

Движение мысли характеризуется не только широтой анализа, но и определенной направленностью. Эта направленность связана с общим характером деятельности, интересами и вниманием. Для одних преподавателей характерно стремление к познанию свойств

отдельной личности, конкретной группы обучающихся. Знание общего, каким бы обширным оно не являлось, может быть лишь средством более глубокой оценки единичного. У других преподавателей мысль развивается в направлении общего, во все усложняющихся связях с другими теоретическими выводами. Единичное выступает в этом случае как конкретизация общего. Значительная же часть преподавателей, обобщая опыт психологических наблюдений, преследует чисто практические цели. Их мысль принимает совсем иное направление. Психологический анализ, раскрытие определенных закономерностей является базой для методических и педагогических выводов.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология/Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: изд. «Педагогика», 1972.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология /Учебник для вузов 2-е изд., доп. Спб.: Питер, 2003.
4. Наумов П.А., Данильченко М.Г. Изучение психологических особенностей, учащихся на занятиях по психологии. Донецкий государственный университет, 1970.
5. Наумов П.А. Психологический анализ урока. Новозыбковский государственный педагогический институт, 1968.

1.6. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.

ВОЗМОЖНЫЕ Я СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Бланка Правдова

*преподаватель Педагогического факультета
Университета имени Масарыка,
Чешская республика, г. Брно
E-mail: pravdova@ped.muni.cz*

POSSIBLE SELVES OF STUDENT OF THE FACULTY EDUCATION

Blanka Pravdová

*assistent Faculty Education of Masaryk University Brno,
Czech Republic, Brno*

АННОТАЦИЯ

Статья представляет концепт возможных Я, как части педагогической Я-концепции будущих учителей. К сбору данных был использован метод вольного высказывания. 194 студентов отвечало на вопрос: Я как учитель — какая моя педагогическая Я-концепция? Результаты качественного исследования показали, что студенты во втором году профессиональной подготовки находятся на разных стадиях формирования концептуальной и процедурной схемы возможных Я. Как ключевое воспринимают студенты позитивное отношение к учительской профессии и к ученику, и поддержку целостности педагогического и глобального Я.

ABSTRACT

The paper presents a concept of possible selves as part of the professional self-concept of student teachers. The free response method was used to gather the research data. 194 students answered the question, “Me as a teacher — what is my professional self-concept?” The results of the qualitative research have shown that the degree of construction of conceptual and procedural schemata of possible selves

among students in their second year of professional training widely differs. The positive attitude towards the teaching profession and the pupils, as well as maintaining integrity between the professional and global self-concept were the key factors mentioned by the students participating in the research.

Ключевые слова: студент педагогического факультета; педагогическая Я-концепция; возможные Я; желательные Я; нежелательные Я; качественное исследование.

Keywords: student of the faculty education; professional self-concept of student teacher; possible selves; hoped-for selves; unwanted selves; qualitative research.

Успех карьеры учителя, качество его работы, уровень общения и взаимоотношений (с учениками, с родителями учеников, с коллегами, с руководством школы) во многом зависят от его педагогической Я-концепции, то есть от его восприятия себя в роли учителя [см. 2; 3; 4; 8].

Если мы хотим понять профессиональное Я учителя, мы должны рассматривать не только педагогическую Я-концепцию учителя, но и студента подготавливающегося к своей профессии. Таким образом мы оказываемся в начале процесса формирования профессиональной Я-концепции, который находится под нашим влиянием как воспитателей будущих учителей.

Кенжина говорит, что для формирования педагогической Я-концепции «необходимо, чтобы современное высшее педагогическое образование обеспечивало субъектное развитие и саморазвитие будущего учителя, способного не только выполнять должностные обязанности, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества» [1, с. 2211].

Частью педагогической Я-концепции будущего учителя являются также возможные Я, при помощи которых студент выражает свое представление о желательных и нежелательных будущих версиях учительского Я. Целью данной работы является осветить понятие возможных Я; ответить на вопрос, как студенты педагогического факультета думают о возможных Я, о процессе их формирования; и предложить, как указанные вопросы можно включить в профессиональную подготовку будущих учителей.

Концепт возможных Я имеет свои корни в социально-когнитивной психологии и является производным Я-концепции как динамичной, целостной, контекстной и интерактивной системы, которая развивается. Научный интерес к проблеме возможных Я мы

можем смотреть с 80-ых годов двадцатого века. Возникновению концепции возможных Я способствовали Хейзел Маркусова и Паула Нуриусова, которые их характеризуют как «тип самосознания в отношении к мышлению индивида о его потенциале и его будущем» [9, с. 954].

Значение возможных Я заключается в том, что они действуют как мотивация для будущего поведения и в то же время они обеспечивают контекст для текущего представления самих себя. Человек имеет свой собственный репертуар возможных Я, которые могут рассматриваться в качестве когнитивных проявлений, долгосрочных целей, стремлений, мотивов, страхов и угроз.

Теория возможных Я работает с двумя основными концептами: с Я желательным и Я нежелательным. Примером желательного Я может быть *Я успешное, Я творческое, Я богатое, Я любимое*. Даниэль М. Огилви [см. 14] считает, что желательные Я сформулированы на основе понятия индивида о неблагоприятном саморазвитии в будущем. Видение будущего человека основывается не только на прошлом опыте, но и от социального и культурного контекста, в котором отдельный человек живет и работает. Нежелательные Я такие, которых человек хотел бы избежать в будущем, которых боится, например: *Я одинокое, Я расстроенное, Я безработное*, и т. д.

Эриксон подчеркивает риски слишком широкого и слишком узкого определения возможных Я и предлагает их новую концептуализацию: «Возможные Я являются концепцией себя в будущем, включая опыт активного участия в будущей ситуации. Возможные Я приобретают существенную часть своего смысла из взаимодействия с Я-концепцией, на которую тоже имеют влияние, а также из социального и культурного контекста» [6, с. 356]. Определение Эриксона подчеркивает важность индивидуального опыта и решения индивида.

Развитие возможных Я является процессом состоящим из двух этапов: (а) формирования возможных Я и (б) успешного достижения желательных Я, или избегая страшных Я [см. 5, 18]. В этом процессе важную роль играет создание схемы процесса достижения возможных Я и создание концептуальной схемы, объясняя содержание и значение выбранного возможного Я для конкретного человека. Пиззолатова [15, с. 66] говорит о необходимости включить (в процессе реализации возможных Я) к процессуальным схемам и схемы концептуальные, как предикторы для успешного выполнения возможных Я.

Представленное качественное исследование основано на результатах предыдущих исследований, на которых была рассмотрена обоснованность выбранного метода сбора данных [см. 16; 17]. В рамках качественного исследования было проанализировано 194 вольных высказываний [11] студентов Педагогического факультета Университета имени Масарыка в Брно в течение второго года их обучения в университете. Данные были собраны от 28 мужчин и 166 женщин. Выбор исследовательской выборки был намеренным и доступным [13], поэтому результаты не могут быть обобщены.

Студенты отвечали на вопрос: Я учитель — какое мое профессиональное Я? В проанализированных текстах были найдены текстовые сегменты, содержащие возможные Я, как видение будущего учительского Я, которые отвечали критериям, определенным Эриксоном [6, с. 352]. Эти текстовые сегменты были разделены на желательные и нежелательные Я, отдельные варианты были назначены кодами (например *я популярное, я несправедливое*). Возможные Я были выявлены в 144 вольных высказываниях из общего числа 194.

Второй уровень кодирования [12] был реализован на дальнейшем этапе анализа, в котором коды были отсортированы и сгруппированы на основе результатов тематических ссылок в подкатегории и категории. Система категорий и подкатегорий определена в таблице 1.

Возможные Я были на основах логических связей и тематических ссылок разделены на три категории: «Я как личность»; «Я и ученик» и «Я и профессия учителя», которые будут очерчены в следующей главе.

Значительная часть кодов, указывающих возможные Я студентов, не применяется только к профессии учителя, но она имела более общий характер (см. таблицу 1 — категорию *Я как личность*). Студенты высказали идею о своем будущем учительском Я таким образом, что позволит назначить определенное количество для отдельных личностных димензий, определенных в модели личности, называемой *большая пятерка* [см. 7; 10]: экстраверсия, нейротизм, дружелюбие, добросовестность и открытость к опыту (таблица 1). Студенты в течение второго года профессиональной подготовки наиболее видят свое желательное Я как активное, уверенное в себя, систематическое, доброжелательное и открытое — к новым впечатлениям и общению (см. таблица 1).

Как угрозу своего будущего успеха в роли учителя студенты указывают возможные Я, связанные с интроверсией, нейротизмом, безответственностью, недружелюбием и жесткостью, то есть с противоположными полюсами вышеупомянутой пятифакторной модели личности, т. е. «большой пятерки».

Студенты выбранные возможные Я иллюстрируют описанием различных впечатлений со времени, когда они были учениками в начальной и средней школе, и оправдывают ими свое решение о привлечении к своим бывшим учителям, или наоборот, почему они подобного типа поведения хотели бы избежать.

Категория помеченная *Я и ученик* может быть определена как набор возможных Я, с помощью которых участники исследования выражают свое представление о том, какие будут отношения между учителем и учеником, каким образом они хотят или не хотят приближаться к ученику. Общей отправной точкой для этих соображений есть образ себя в роли классного руководителя.

Таблица 1.

Возможные Я студентов педагогического факультета — система кодов, категорий и подкатегорий

Категории	Подкатегории	Коды	
		Желательные Я	Нежелательные Я
Я КАК ЛИЧНОСТЬ	Экстраверсия/ Интроверсия	активное, энергичное, находчивое, оптимистическое, счастливое	застенчивое, робкое, безучастное
	Эмоциональная стабильность/ нейротизм	позитивное, сбалансированное, самоуверенное, уравновешенное, стабильное, спокойное	причудливое, кричащее, нервное, аффектированное, отрицательное, напряженное, закомплексованное, высокомерное, хвастливое, ложное, коварное
	Добросовестность/ неответственность	добросовестное, систематическое, ответственное, старательное, надежное, примерное, принципиальное	хаотическое, некооперативное
	Дружелюбие/ неприветливость	полезное, доброжелательное, доверяющее, любезное, искреннее, эмпатическое, спокойное, сотрудничающее, поддерживающее, восприимчивое, слушающее, без осуждения, толерантное	эмпатическое, запугающие, враг, неудобное, унижительное, обидное, высмеивающее, наказывающее
	Откровенность к опыту/дефицит гибкости (ригидность)	откровенное, творческое, креативное, гибкое, культивированное	закрытое

Я И УЧЕНИК	Отношение ученика к учителю	неманипулированное, неиспользованное, невнушающее страх, уважаемое, популярное, восхищаемое, незабываемое	неуважаемое, внушающее страх, ненавистное
	Подход к ученику	без осуждения, толерантное, относительное, принимающее различия	унизительное
	Стиль обучения	демократическое, строгое, аккуратное, последовательное, требующее концентрацию, требующее дисциплину и мораль, бескомпромиссное	диктаторское, слишком либеральное, дружелюбное, неприсотливое, очень мягкое
	Влияние на ученика	влияющее, мотивирующее, вдохновляющее, стимулирующее, воспитательное	напряженное
	Оценка ученика	справедливое, беспристрастное, объективное	несправедливое, благоприятствующее
Я И ПРОФЕССИЯ УЧИТЕЛЯ	Отношение к профессии	завязтое, мотивированное, восторженное	разочарованное
	Подготовка к профессии, достижения в профессии	подготовленное, эффективное во время учебы, на высоком профессиональном уровне, способное выучить, объяснить	неподготовленное, беспомощное
	Развитие в профессии	развивающееся	застойное, перегоратое, разочарованное

Проанализированные данные показывают, что уважение и популярность, которыми участники исследования хотели бы обладать в будущем, во многих случаях они воспринимают как условные. В вольных высказываниях можно найти признаки процедурных схем, посредством которых студенты хотели бы достичь позитивного отношения учеников к ним. О популярности учителя участники исследования думают как о следствии выполнения процедурных схем. Процедура схема, связанная с *Я популярным*, показана в таблице 2.

Процедурные рамки отношения *ученика к учителю* определяются этими характеристиками: (а) подход учителя к ученику; (б) влияние на ученика; (в) стиль обучения и требования к ученикам; (г) способность учителя справедливо оценивать учеников.

Концептуальные схемы желательных и нежелательных Я в рамках этой категории (как и в других категориях) в текстах указаны только в порядке исключения.

Таблица 2.

Категория «Я и ученик» — процедурные схемы

Категория »Я И УЧЕНИК«			
Отношение ученика к учителю: популярное Я, любимое Я			
<i>уважительное</i>	<i>вдохновляющее</i>	<i>требующее концентрацию</i>	<i>справедливое</i>
подход к ученику	влияние на ученика	стиль обучения	оценка ученика
<i>отказывающееся</i>	<i>напряженное</i>	<i>перегружающее</i>	<i>благоприятствие</i>
Отношение ученика к учителю: ненавистное Я, нелюбимое Я			

Категорию *Я и профессия учителя* можно охарактеризовать как набор возможных Я, которыми участники исследования определяют свое отношение к профессии учителя. Желательные и нежелательные возможные Я выражают подкатегории: отношение к профессии, готовность к профессии и развитие в профессии в долгосрочном плане.

Студенты в своих вольных высказываниях описывают своих учителей, у которых не было хорошего отношения к профессии, и это проявилось негативным влиянием на качество их работы. Я желательное студенты формулируют как *Я восторженное* и *Я завятое*. *Я подготовленное* включает образ себя в роли учителя в качестве эксперта не только в изучаемой области, например химии, но и как преподавателя, который способен адекватно объяснить учебный материал и мотивировать учеников к учению.

Когда студенты формулируют идею своего будущего развития в профессии учителя, они выражают необходимость разделения личной и профессиональной жизни учителя. На основе знания себя они думают о профилактике потенциальных трудностей или выгорании.

Предыдущие исследования [см. 16; 17] показали, что возможные Я, желательные и нежелательные, являются частью педагогической Я-концепции будущих учителей. Результаты этого исследования обеспечивают ряд других важных выводов. Во-первых: студенты педагогического факультета во втором году учительской подготовки спонтанно включают желательные или нежелательные Я в свою педагогическую Я-концепцию.

Во-вторых: возможные Я студентов во втором году профессиональной подготовки находятся под влиянием (а) наблюдения учителей, с которыми они встречали, когда были в роли ученика, (б) первого педагогического опыта, который студенты получали в семье или при репетиторстве одноклассников или в рамках факультативного предмета репетиторство ребят из неблагоприятной социальной среды, (в) опыта, полученного при работе с ребятами в кружках по интересам, или в летних лагерях.

Во-третьих: возможные профессиональные Я студента педагогического факультета характеристичны своим положительным отношением к ученику как индивиду и потребностью положительного отношения к профессии учителя. Категория «Я и ученик» показывает, что для студентов типична тенденция к отношению сочувствия с учеником и к пониманию его потребностей. Участники исследования были во время сбора данных в третьем или четвертом семестре их обучения, предполагая, что большинству из них была еще ближе роль ученика или студента, чем роль учителя.

Другое возможное объяснение можно найти в самих данных. Студенты открыто описывают ситуации, связанные с их взаимодействием с бывшими учителями, говорят как о положительных, так и отрицательных эмоциях, которые они испытали. Из этих цитат видно, что вышеупомянутое взаимодействие вмешалось и повлияло на их мышление о профессии учителя, и таким образом на форму возможных Я.

В-четвертых: как показано в таблице 1, возможные профессиональные Я студента педагогического факультета выражают необходимость всеобъемлющего и профессиональной целостности Я-концепции. Хотя студенты только во втором году обучения, некоторые из них предлагают процедурные схемы, которые позволяют им избежать таких нежелательных Я, какими являются например *Я перегоратое*, *Я разочарованное*, и т. д.

Считаем важным, чтобы студенты уже в начале профессиональной подготовки имели возможность активно вступать в процесс формирования педагогической Я-концепции (которая включает возможные Я), и направленно оказывать на них влияние. Метод, использованный для сбора данных в рамках этого исследования, показал, что есть соответствующим инструментом для поддержки студентов к саморефлексии и к процессу создания педагогической Я-концепции. Поэтому может быть, на основе результатов исследований, использован для запуска процесса создания и реализации возможных профессиональных Я.

Влияние субъекта *репетиторство ребят из неблагоприятной социальной среды* в формировании возможных Я демонстрирует важность включения аналогично продуманных курсов, обеспечивающих студентам возможность войти в контакт с учеником, на основе взаимодействий формировать свое представление о роли учителя и возможных Я уже в начале профессиональной подготовки.

В дополнение к практико-ориентированным субъектам образования будущих учителей считается оправданным введение курсов, ориентированных на отражающее обучение и личное развитие, которое позволяют студентам создавать концептуальные и процедурные схемы возможных Я.

Список литературы:

1. Кенжина Ю.А. Формирование педагогической Я-концепции будущего учителя в образовательном процессе вуза: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.01 Оренбург, 2006, — 173 с.
2. Кенжина Ю.А. Методология проблемы формирования педагогической Я-концепции будущего учителя. Педагогическое образование в университетских комплексах: история и современность, с. 2211—2215. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf9/s18.pdf.
3. Сидоренко Владимир Сергеевич. Развитие позитивной Я-концепции будущего учителя в процессе педагогической подготовки в высшей школе: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01: М., 2000, — 195 с.
4. Bullough R.V. Jr. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education // Journal of Teacher Education. 1991. № 1.
5. Dunkel C.S. Possible selves as a mechanism for identity exploration // Journal of Adolescence. 2000. № 5.
6. Erikson M.G. The meaning of the future: toward a more specific definition of possible selves // Review of General Psychology. 2007. № 4.
7. Hřebíčková M. Pětifaktorová analýza osobnosti. Praha: Grada, 2011, — 256 с.
8. Kagan D.M. Professional growth among preservice and beginning teachers // Review of Educational Research Summer. 1992. № 2.
9. Markus H., Nurius P. Possible selves // American Psychologist. 1986. № 9.
10. McCrae R.R., Costa P.T. A five-factor theory of personality. In: L.A. Pervin, O.P. John (Eds.), Handbook of Personality: Theory and Research. New York/London: Guilford Press, 1999, — p. 139—153.
11. McGuire W.J., McGuire C. The spontaneous self-concept as affected by personal distinctiveness. In: M.D. Lynch, A. Norem-Hebeisen, K.J. Gerden (eds.): Self-concept. Advances in theory and research, 1981, — с. 147—171.

12. Miles M.B., Huberman A.M. Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods. London: Sage, 1994, — 338 c.
13. Miovský M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006, — 332 c.
14. Ogilvie D. The undesired self: A neglected variable in personality research // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. № 2.
15. Pizzolato J.E. Achieving college student possible selves: navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 2006. № 1.
16. Pravdová B. Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy // Pedagogická orientace. 2013. № 2.
17. Pravdová B. Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství. In V. Švec, J. Bradová: Učitel v teorii a praxi. Brno: MU, 2013, — c. 31—56.
18. Wurf E., Markus H. Possible selves and the psychology of personal growth. In D.J. Ozer, J.M. Healy, A.J. Stewart (Eds.), Perspectives on personality, London: Jessica Kingsley, 1991, — c. 39—62.

1.7. СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ

ВЛИЯНИЕ ПОЛОРОЛЕВЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА

Жесткова Наталья Александровна

*канд. психол. наук, доцент Поволжского государственного
университета телекоммуникаций и информатики,
РФ, г. Самара*

E-mail: nata_g74@mail.ru

INFLUENCE OF POLOROLEVY PARENTAL POSITIONS ON FORMATION OF THE SELF-ASSESSMENT OF THE PRESCHOOL CHILD

Zhestkova Natalya

*candidate of psychological sciences, associate professor
of Volga region state university telecommunications and informatics,
Russia, Samara*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования различий полоролевых родительских позиций по отношению к воспитанию дочери и сына, влияющих на становление самооценки ребенка в дошкольном возрасте. Установлено, что формирование адекватной самооценки ребенка дошкольного возраста происходит под влиянием выраженных андрогинных и феминных качеств отца и феминных качеств матери. Неблагоприятное воздействие на самооценку ребенка оказывают выраженные маскулинные качества родителей.

ABSTRACT

Article is devoted to the analysis of results of empirical research of distinctions the polorolevykh of parental positions in relation to education of the daughter and the son, influencing formation of a self-assessment of the child at preschool age. It is established that formation of an adequate self-assessment of the child of preschool age happens under

the influence of expressed androgenic both the feminnykh of qualities of the father and the feminnykh of qualities of mother. The adverse effect on a self-assessment of the child is made by the expressed maskulinny qualities of parents.

Ключевые слова: самооценка; полоролевые стереотипы; маскулинность; феминность; родительские позиции.

Keywords: self-assessment; polorolevy stereotypes; maskulinnost; feminnost; parental positions.

Формирование адекватной самооценки является важнейшим фактором развития личности ребенка. В широком смысле, самооценка — это оценка самого себя, своих возможностей. Являясь регулятором поведения ребенка, она определяет его самооощущение, отношение к другим людям, требовательность к себе, отношение к своим успехам и неудачам. Она же определяет уровень притязаний, то есть уровень задач, которые ребенок ставит перед собой и к решению которых считает себя способным.

Относительно устойчивая самооценка формируется у детей под влиянием оценок со стороны окружающих, прежде всего — ближайших взрослых и сверстников, а также в процессе собственной деятельности ребенка и самостоятельной оценки ее результатов. В работах многих отечественных ученых (Л.И. Божович, М.Г. Елагина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.И. Силвестру и др.) отмечается, что основным фактором становления самооценки в дошкольном возрасте выступает оценка взрослого, в первую очередь, оценочное воздействие родителей на ребенка.

Наиболее чувствительными к внутрисемейным отношениям оказываются стрелневые образования личности ребенка — его самоотношение и самооценка. Поэтому изучение психологических особенностей семейного воспитания, в том числе и особенностей полоролевых позиций родителей дошкольников, является актуальной психолого-педагогической проблемой, решение которой непосредственно связано с поиском условий, обеспечивающих развитие адекватной самооценки у детей.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что сегодня существует множество работ по детско-родительской проблематике дошкольного и младшего школьного периода (М.В. Быкова, Е.А. Костицына, М.В. Потакаева, Н.Ю. Сиягина, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская и др.). Однако проблема влияния

полоролевых родительских позиций на становление самооценки ребенка-дошкольника является малоисследованной.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы влияния полоролевых родительских позиций на становление самооценки в дошкольном возрасте определили необходимость проведения специального исследования, цель которого: выявить психологические особенности полоролевых позиций отца и матери, влияющих на становление самооценки ребенка-дошкольника.

Особенности оценочной деятельности родителей обусловлены их личностными особенностями, в том числе и устойчивыми полоролевыми стереотипами в структуре полоролевых позиций «отец» и «мать». Родители, исходя из своих представлений о качествах, характерных для мужчин и женщин, осознанно или неосознанно поощряют детей за проявление именно этих полоспецифичных черт личности. В связи с этим анализ социальных стереотипов маскулинности и феминности родителей детей-дошкольников представляется, с нашей точки зрения, крайне важным, поскольку позволяет выявить психологические особенности полоролевых родительских позиций по отношению к воспитанию мальчиков и девочек, влияющих на становление самооценки ребенка.

Практической целью исследования явилось выявление психологических особенностей полоролевых родительских позиций по отношению к воспитанию дочери и сына, влияющих на становление самооценки ребенка-дошкольника. Исследованием было охвачено 56 детей подготовительной группы детского сада и 112 родителей. Всего в исследовании приняли участие 168 человек.

Исследование социальных стереотипов маскулинности и феминности в структуре полоролевых позиций «отец» и «мать» у родителей дошкольников проводилось с помощью методики С. Бем [1]. Данная методика предназначена для определения степени выраженности у испытуемого маскулинных, феминных или андрогинных качеств. Сопоставительный анализ результатов исследования маскулинных, феминных, андрогинных качеств родителей и эмпирических данных исследования особенностей самооценки у детей позволил выявить различия полоролевых родительских позиций по отношению к воспитанию дочери и сына, также установить характер влияния полоролевых стереотипов родителей на становление самооценки ребенка 6 лет.

Выявление особенностей становления самооценки у детей 6 лет с помощью оценочного теста «Самооценка ребенка» Л.Е. Тарасовой [2]. Данная методика является модификацией диагностической методики

изучения самооценки ребенка «Лесенка» В.Г. Щур. Выбор данной методики основан, во-первых, на соответствии ее цели (определить особенности самооценки ребенка как общего представления о себе и представлений ребенка о том, как его оценивают отец и мать) практической задаче нашего исследования, во-вторых, на возможности ее применения в диагностическом обследовании детей 6 лет.

Согласно процедуре проведения методики, детям предлагалось оценить себя по следующим критериям: аккуратность, смелость, ум, нежность, сила, доброта, активность. Таким образом, с точки зрения теории о социальных полоролевых стереотипах, в шкале оценок представлены маскулинные качества (смелость, сила, активность) и феминные качества (нежность, доброта, аккуратность), что соответствует предмету нашего исследования. Включение в шкалу критерия «ум», в сущности андрогинного качества (то есть не имеющего прямого отношения ни к маскулинности, ни к феминности) представляло исследовательский интерес в русле изучения различий полоролевых родительских позиций по отношению к воспитанию дочери и сына.

В ходе диагностики ребенку необходимо было выбрать ответ по семибальной шкале оценок, соответствующий тому месту, которое он сам определяет для себя. Полученные эмпирические данные анализировались с точки зрения согласованности самооценок ребенка с ожидаемыми оценками отца и матери по всем критериям шкалы.

Анализируя самооценки детей с ожидаемыми родительскими оценками, полученными по шкале оценок, мы выявили следующие тенденции.

1. У мальчиков уровень ожидаемой оценки отца с выраженными маскулинными качествами оказывается ниже по отношению к самооценке сына по критериям «смелость» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «ум» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «сила» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «активность», «аккуратность» и выше по критерию «нежность». Таким образом, отец с выраженными маскулинными качествами склонен к строгой оценке таких же качеств сына и, очевидно, стимулирует их проявление у мальчика.

2. У девочек уровень ожидаемой оценки отца с выраженными маскулинными качествами оказывается ниже по отношению к самооценке дочери по критериям «ум» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «смелость», «сила», «активность», «аккуратность» и выше по критериям «доброта» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков) и «нежность». Таким образом,

отец с выраженными маскулинными качествами склонен к строгой оценке интеллектуальных качеств дочери, стимулирует проявление маскулинных качеств личности у девочки.

3. У мальчиков уровень ожидаемой оценки матери с выраженными феминными качествами оказывается выше по отношению к самооценке по всем критериям: «смелость» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «ум» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «нежность» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «активность», «сила», «аккуратность», «доброта». Таким образом, по мнению мальчиков, мать склонна к положительной оценке их маскулинных и феминных качеств.

4. У девочек уровень ожидаемой оценки матери с выраженными феминными качествами также как и у мальчиков оказывается выше по отношению к самооценке по всем критериям: «аккуратность» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «ум» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «нежность» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «сила» (достоверно при $p = 0,05$ по G-критерию знаков), «смелость», «активность», «доброта». Таким образом, мать склонна к положительной оценке как феминных, так и маскулинных качеств.

Выявленные тенденции снижения уровня ожидаемых оценок отца с выраженными маскулинными качествами по отношению к уровню самооценки сына и тенденции повышения уровня ожидаемых оценок матери с выраженными феминными качествами по отношению к уровню самооценки сына и дочери достоверны по G-критерию знаков. Таким образом, доминирование у отца маскулинных качеств проявляется и в оценке маскулинных качеств ребенка: по представлению и мальчиков, и девочек отец строже контролирует проявление в поведении и в различных видах деятельности «мужских» свойств и качеств, более лоялен в оценке «женских», что способствует формированию заниженной самооценки прежде всего у мальчика. Влияние матери с выраженными феминными качествами на становление самооценки у ребенка характеризуется явно позитивной оценкой личности ребенка в целом, что способствует формированию адекватной или завышенной самооценки у сына или дочери.

Анализируя особенности самооценки у детей, отцы которых склонны к проявлению феминных качеств, мы обнаружили противоположную тенденцию: ожидаемые оценки отца оказались значимо выше самооценок мальчиков по маскулинным критериям. А ожидаемые оценки матери с выраженными маскулинными

качествами оказались значимо ниже по отношению к самооценке девочек и мальчиков. Согласно полученным данным, матери занижают оценку мальчиков по критериям «аккуратность», «ум», «смелость», «активность»; занижают оценку девочек по критериям «аккуратность», «ум», «активность». Таким образом, маскулинные свойства матери, как и маскулинные свойства отца, проявляются в заниженной оценке маскулинных личностных качеств ребенка; феминные свойства матери, как и феминные свойства отца, проявляются в завышенной оценке всех личностных качеств ребенка.

Обобщенно результаты эмпирического исследования представлены на рисунках 1 и 2, где показаны особенности влияния полоролевых социальных стереотипов родителей в структуре полоролевых позиций «отец» и «мать» на становление самооценки у сына и у дочери.

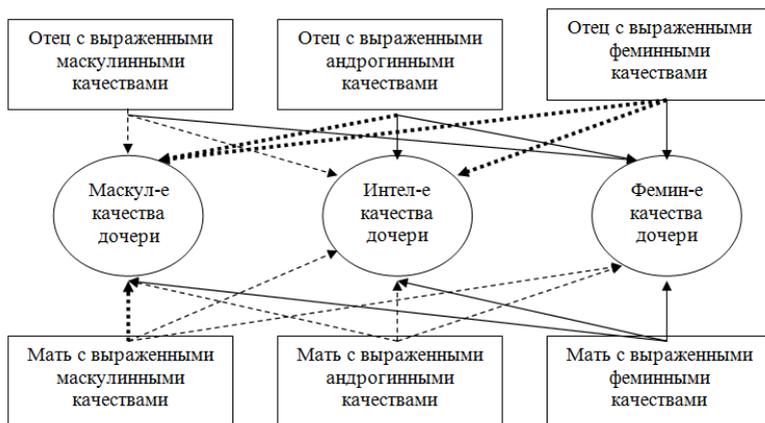


Рисунок 1. Влияние полоролевых социальных стереотипов родителей на становление самооценки у дочери

Примечание: - - - ► тенденция к занижению качеств ребенка; —► тенденция к завышению качеств ребенка; ···· ► тенденция к адекватной оценке.

Согласно нашим данным, влияния полоролевых родительских позиций на становление самооценки у детей-дошкольников различно по отношению к дочери и сыну. Так, отцы с выраженными маскулинными качествами по отношению к сыну склонны занижать его маскулинные и интеллектуальные качества и адекватно оценивать

его феминные свойства, по отношению к дочери — завышать ее феминные качества и занижать интеллектуальные и маскулинные. Отцы с выраженными андрогинными качествами склонны к завышению интеллектуальных и полоспецифичных качеств детей, адекватны в оценке феминных качеств сына и в оценке маскулинных качеств дочери. Отцы с выраженными феминными качествами высоко оценивают интеллектуальные и полоспецифичные качества сына и более сдержанно оценивают эти качества у дочери.

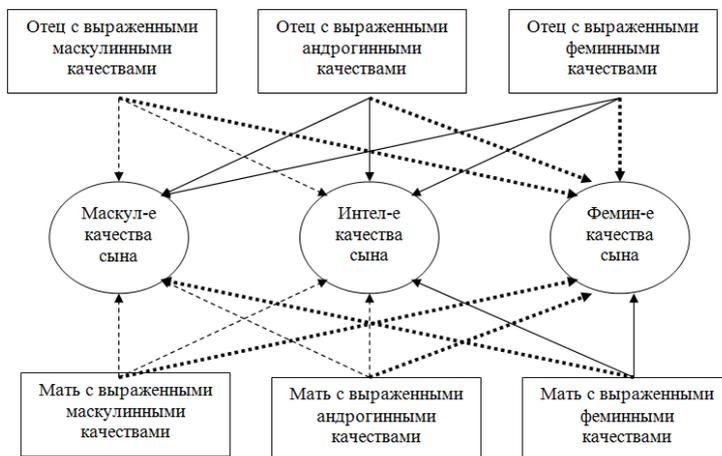


Рисунок 2. Влияние полоролевых социальных стереотипов родителей на становление самооценки у дочери

Примечание: ---▶ тенденция к занижению качеств ребенка; —▶ тенденция к завышению качеств ребенка; · · · ▶ тенденция к адекватной оценке.

Матери с выраженными маскулинными качествами склонны к занижению маскулинных качеств сына и феминных качеств дочери. Матери с выраженными андрогинными качествами более требовательны к дочерям, о чем свидетельствует снижение ожидаемых материнских оценок интеллектуальных, феминных и маскулинных качеств. Матери с выраженными феминными качествами, напротив, высоко оценивают интеллектуальные, феминные и маскулинные свойства дочери и более адекватны в оценке личностных качеств сыновей. Таким образом, на становление самооценки ребенка 6 лет влияют различия полоролевых родительских позиций по отношению

к воспитанию дочери и сына. Соответственно, анализ психологических особенностей полоролевых позиций отца и матери по отношению к приоритетам в формировании личностных качеств и оценке личностных достижений ребенка позволит адекватно спланировать программу коррекции самооценки дошкольника.

Обобщая результаты данного эмпирического исследования, сформулируем основные выводы.

1. Предпосылками формирования адекватной самооценки у дошкольника является преобладание адекватных родительских оценок личностных качеств и поступков ребенка, гармоничное сочетание положительных и отрицательных оценок детских достижений и неудач в общении и деятельности, правильная оценка морального облика и внешности ребенка. Особенности оценочной деятельности родителей обусловлены их личностными особенностями, в том числе и устойчивыми полоролевыми стереотипами в структуре полоролевых позиций «отец» и «мать». Родители, исходя из своих представлений о качествах, характерных для мужчин и женщин, осознанно или неосознанно поощряют детей за проявление именно этих полоспецифичных черт личности. Исследование социальных стереотипов маскулинности и феминности родителей детей-дошкольников позволило нам выявить психологические особенности полоролевых родительских позиций по отношению к воспитанию мальчиков и девочек, влияющие на становление самооценки дошкольника.

2. На основе анализа эмпирических данных было установлено, что отцы с выраженными маскулинными качествами по отношению к сыну склонны занижать его маскулинные и интеллектуальные качества и адекватно оценивать его феминные свойства, по отношению к дочери — завышать ее феминные качества и занижать интеллектуальные и маскулинные. Отцы с выраженными андрогинными качествами склонны к завышению интеллектуальных и полоспецифичных качеств детей, адекватны в оценке феминных качеств сына и в оценке маскулинных качеств дочери. Отцы с выраженными феминными качествами высоко оценивают интеллектуальные и полоспецифичные качества сына и более сдержанно оценивают эти качества у дочери.

3. Матери с выраженными маскулинными качествами склонны к занижению маскулинных качеств сына и феминных качеств дочери. Матери с выраженными андрогинными качествами более требовательны к дочерям. Матери с выраженными феминными качествами, напротив, высоко оценивают интеллектуальные, феминные и маску-

линные свойства дочери и более адекватны в оценке личностных качеств сыновей.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования были выявлены психологические особенности полорольевых позиций родителей дошкольников, влияющие на становление самооценки ребенка 6 лет, что позволяет обозначить основные направления психологической коррекции детско-родительских отношений в семьях дошкольников и планировать программу коррекции самооценки ребенка-дошкольника. Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях проблемы становления самооценки у детей-дошкольников, в частности, в изучении особенностей формирования самооценки у девочек и мальчиков, воспитывающихся в неполных семьях; в разработке психологического тренинга, направленного на приобретение родителями психолого-педагогической компетентности в области формирования адекватной самооценки у ребенка.

Список литературы:

1. Методика С. Бем // Психология изучения личности / А.А. Реан. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. — С. 253—256.
2. Оценочный тест «Самооценка ребенка» // Диагностика готовности к школе / Л.Е. Тарасова. Саратов: Изд-во «АГОР», 1997. — С. 32—38.

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЕРСКИХ ГРУПП В ГОРОДСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ

Богданов Вячеслав Александрович

*ассистент федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Омский государственный педагогический университет»,*

РФ, г. Омск

E-mail: slavutich78@bk.ru

EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF VOLUNTEER GROUPS IN URBAN SOCIAL NETWORKS

Vyacheslav Bogdanov

*assistant Federal public budgetary educational institution
of higher professional education “Omsk state pedagogical University”,
Russia, Omsk*

АННОТАЦИЯ

Суть работы специалистов учреждений социального обслуживания с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, заключается в организации социально-педагогического сопровождения; формировании общей культуры; адаптации к жизни в обществе.

Одним из путей организации работы с такими детьми является привлечение к работе студенческих волонтерских команд в рамках реализации совместных социально-педагогических проектов.

Этот подход пригоден для совершенствования методов работы с несовершеннолетними и приобретения студентами необходимых профессиональных компетенций.

ABSTRACT

The essence of the work of specialists of social service agencies with children in difficult life situations, is to organize educational and social support; the establishment of a common culture; adaptation to life in society.

One of the ways organizations work with these children is the involvement of the student volunteer teams in the implementation of joint educational and social projects.

This approach is suitable for improving methods of work with juveniles and providing students with the necessary professional competencies.

Ключевые слова: волонтеры; дети-инвалиды; малообеспеченная семья; многодетная семья; муниципалитет; муниципальное образование; несовершеннолетние группы риска; органы социальной защиты; педагог-психолог; педагог дополнительного образования; педагогические работники; развивающая программа; социальная адаптация; социальная среда; социально опасное положение; социально-педагогический проект; социально-педагогическое сопровождение; социальное партнерство; социальный педагог; студенческая волонтерская команда; трудная жизненная ситуация; учреждения социального обслуживания.

Keywords: volunteers; children with disabilities; low-income family; large family; municipality; municipality; minor risk; social welfare; educational psychologist; teacher of additional education; teaching staff; development program; social adaptation; social environment; social risk; socio-pedagogical project; socio-pedagogical support; social partnership; social worker; student volunteer team; difficult situations; social service agencies.

Сегодня органы социальной защиты населения играют важную роль в обеспечении социально-экономического развития страны. Ими регулируются вопросы общей социальной поддержки граждан, социального обслуживания семьи, женщин и детей, а также граждан пожилого возраста и инвалидов. Основным звеном этой системы, предоставляющей различные социальные услуги населению, являются территориальные учреждения социального обслуживания населения (далее — учреждения социального обслуживания). Такая организация работы позволяет охватить основной круг проблем социума, проживающего на относительно крупной административно-территориальной единице — муниципальном образовании (муниципалитете).

В научной литературе встречаются разные трактовки понятия «муниципалитет». Л.Ш. Лозовский определяет муниципалитет как выборный орган в системе местного самоуправления ряда государств, который имеет право принимать обязательные решения,

вводить местные налоги, иметь в собственности имущество (муниципальная собственность) [5]. Дополняя это определение, В.В. Бакеркина отмечает, что отличительными чертами органов этого управления являются их выборность и сравнительная самостоятельность в руководстве делами местного значения (наличие собственного исполнительного аппарата, материальной базы в виде муниципальной собственности, права устанавливать и взимать налоги, издавать нормативные акты) [1].

С точки зрения Р.М. Вульфовича, муниципалитеты являются родовым понятием по отношению к разновидностям местной власти городских и сельских населенных мест, административно-территориальных единиц (по типу российских областей или районов области). При этом понятие «муниципалитет» имеет смысл, когда у местной власти есть самостоятельность [3].

По мнению В.О. Елеонского, муниципалитет — это самоуправляемая административно-территориальная единица обычно местного уровня, с чётко определённой территорией и проживающим на этой территории населением (обычно группа населённых пунктов, город, посёлок или деревня) [4].

Все представленные определения едины в понимании муниципалитета как органа местного самоуправления. В.В. Бакеркина выделяет отличительные черты муниципалитета, Р.М. Вульфович дает более подробную характеристику, однако его определение более размыто, в нем нет конкретности. Наиболее точным и отражающим российскую действительность, с нашей точки зрения, является определение муниципалитета, данное В.О. Елеонским, которое в общих чертах совпадает с положениями о муниципальном образовании, закрепленными в действующем законодательстве об основах местного самоуправления [6].

В частности, к муниципальным образованиям относятся и крупные города, и составляющие их городские округа, где формируются определенные условия, в которых приходится функционировать органам социальной защиты, создается своя особая социальная среда, которая может по-разному реагировать на те или иные действия учреждений социального обслуживания.

Существуют различные подходы и к определению социальной среды. О.Т. Богомолов делает акцент на окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности, в силу этого считает социальной средой все то, что окружает человека в его социальной жизни, конкретное проявление, своеобразие общественных отношений на определенном

этапе их развития. Социальная среда, по мнению автора, зависит от типа общественных экономических формаций, от классовой и национальной принадлежности, от бытовых и профессиональных отличий (городская среда, деревенская среда, производственная среда, артистическая и т. д.) [2].

А.П. Шептулин, основываясь на философском положении о сложном единстве общего, особенного и единичного, представляет социальную среду в более широком контексте (как макросреду), которая охватывает общественные институты, общественное сознание и культуру. Не только черты общества в целом, но и особенности групп, коллективов, к которым принадлежит человек, семья, группы общения и т. д., — все это оказывает влияние на развитие личности, формирует индивидуальное своеобразие ее духовного мира [7]. Другими словами, социальная среда включает и непосредственное окружение человека, — семью, трудовую, учебную и другие группы, особенности которых, уровень социального развития и зрелости предполагают разнообразие в обычаях, традициях, нормах, которыми регулируется поведение человека. Эта разница микроусловий преломляет усвоение личностью общественной информации.

В последнее время большое внимание государства фокусируется на организации работы с семьей и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении, детьми-инвалидами, детьми из многодетных и малообеспеченных семей. Суть работы заключается в организации социально-педагогического сопровождения таких семей; формировании у лиц данных категорий общей культуры, адаптации к жизни в обществе; осуществлении функции посредника между отдельным ребенком и группой, классом, семьей, учреждением; налаживании сотрудничества между специалистами образовательных, культурных, спортивных и других учреждений с целью организации досуга и социально-педагогической реабилитации детей; ведении среди несовершеннолетних пропаганды здорового образа жизни; разработке и реализации развивающих, профилактических программ по работе с лицами указанных категорий.

В этих целях был расширен штат педагогических работников учреждений социального обслуживания. Однако увеличение с одного до трех числа социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, работающих в одном учреждении, не снизило остроты проблемы охвата детей педагогической работой. Существующий недостаток кадровых ресурсов объясняется несколькими причинами. Во-первых, крайне низким уровнем заработной платы, из-за чего эти должности очень редко заполняются

потенциальными работниками. Во-вторых, требованием наличия у претендента нескольких лет опыта профильной профессиональной педагогической деятельности. Вкупе с низким уровнем заработной платы это делает весьма маловероятным занятие вакантной должности опытным профессионалом. В-третьих, вытекающим из сказанного недостаточным уровнем профессиональной квалификации у большого количества работающих специалистов в силу отсутствия профильного образования и достаточного уровня профессиональных компетенций.

Ещё одной важной проблемой является частичное или полное дублирование педагогическими работниками учреждений социального обслуживания функций работников учреждений дополнительного образования. Если для учреждений дополнительного образования работа по творческому и предпрофессиональному развитию детей является основной, то для учреждений социального обслуживания эта задача сопутствует достижению главной цели: выявлению и первичному развитию положительного потенциала детей из числа обслуживаемых категорий населения с последующей их передачей на обучение по профильным направлениям в учреждения дополнительного образования. Такая направленность работы позволяет педагогическими работниками учреждений социального обслуживания эффективно выполнять свои профессиональные обязанности.

На деле же зачастую в учреждениях социального обслуживания происходит «гонка» развивающих программ, реализуемых в краткосрочный период с тем, чтобы набрать для работы следующую группу детей или приступить к разработке и реализации следующей развивающей программы. Поэтому перспективы дальнейшего развития уже прошедших обучение остаются туманными, поскольку целенаправленной работы по их передаче для дальнейшего обучения в учреждения дополнительного образования не ведется. При этом методические и материально-технические условия учреждений социального обслуживания, по сравнению с учреждениями дополнительного образования, оставляют желать много лучшего. Это относится и к уже сформированной материально-методической базе, и к перспективам её расширения и обновления в силу различия направлений деятельности и конечных целей работы учреждений этих двух сфер.

Все это не позволяет поднять работу по культурному и творческому развитию несовершеннолетних из групп риска на стабильно высокий уровень и добиться значимых результатов.

Одним из возможных путей организации работы с неорганизованными детьми в условиях учреждений социального обслуживания и,

одновременно, восполнения кадровых ресурсов является привлечение к работе студенческих волонтерских команд в рамках реализации совместных социально-педагогических проектов. В настоящее время такой вариант кадрового замещения выглядит достаточно перспективным, поскольку, с одной стороны, позволяет будущим специалистам набраться опыта в реальных условиях, приобретая необходимые профессиональные компетенции, а с другой, дает возможность потенциальным работодателям присмотреться к будущим молодым специалистам, оценить уровень организации проводимых ими мероприятий, выявить наиболее перспективных молодых людей с целью возможного трудоустройства.

Именно так организовано сотрудничество преподавателей и студентов-волонтеров кафедры социальной педагогики и социальной работы факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета со специалистами комплексных центров социального обслуживания населения Советского, Октябрьского и Центрального административных округов г. Омска, а также с педагогами кадетской школы-интерната. Реализуя проекты по выработке навыков безопасного поведения, бесконфликтного общения и развития мелкой моторики, волонтеры подтвердили эффективность данной формы работы, достигнув заявленных результатов в работе с детьми, получив практический опыт социально-педагогической деятельности, оказав помощь выше названным организациям в работе по общекультурному развитию несовершеннолетних разных категорий группы риска.

В кадетской школе-интернате № 9 г. Омска волонтерами в течение двух лет были реализованы проекты по обучению правилам безопасного поведения и оказания первой помощи, выработке навыков бесконфликтного общения. Если первый проект был предложен преподавателями ОмГПУ, то второй был разработан и реализован студентами по заявке педагогов школы. В обоих случаях причинами создания проектов было недостаточное знание детьми практических основ эффективного действия и взаимодействия в разных бытовых ситуациях.

Целевой аудиторией проекта стали учащиеся 5—7 классов. Работавшим со школьниками волонтерам приходилось учитывать половозрастные и личностные особенности подопечных и, одновременно, постоянно поддерживать их интерес к проводимым мероприятиям. В этих целях большинство мероприятий носили практический характер. С помощью тренировочных и игровых упражнений волонтерам удалось существенно увеличить количество

учащихся, улучшивших свои знания по основам оказания первой помощи, а также снизить число проявлений некорректного и агрессивного поведения школьников в общении друг с другом.

Постоянный творческий поиск и регулярное проведение мероприятий позволили волонтерам увидеть пути дальнейшего самосовершенствования в работе с детьми из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Работа волонтеров была по достоинству оценена руководством школы, пригласившим их на производственную практику с перспективой дальнейшего трудоустройства.

В комплексном центре социального обслуживания населения «Вдохновение» Октябрьского административного округа г. Омска работа по обучению основам безопасного поведения и оказания первой помощи велась волонтерами с детьми старшего дошкольного возраста. Это позволило заострить внимание дошкольников и их родителей на необходимости соблюдения правил личной безопасности в разных бытовых ситуациях. Работа строилась с учетом возможностей детей и носила игровой характер. В свою очередь, волонтеры получили возможность практического взаимодействия с детьми разных возрастов, что способствовало повышению уровня их профессиональных компетенций и практического опыта социально-педагогической деятельности.

В комплексном центре социального обслуживания населения «Рябинушка» Центрального административного округа г. Омска работа по данному направлению велась с учащимися начальной школы и детьми-инвалидами. Применение индивидуально-группового подхода позволило каждому ребенку улучшить свои знания в области сбережения своего здоровья при попадании в критические ситуации, а также познакомиться с возможностями избежать таких ситуаций.

Отдельно стоит выделить проект по развитию мелкой моторики у детей-инвалидов в возрасте 7—10 лет путем создания приложений. Его пилотный вариант, реализованный в комплексном центре социального обслуживания населения «Любава» Советского административного округа, вызвал у детей большой интерес. Их увлеченность при выполнении заданий доказывает не только актуальность этой тематики для данных возрастной и социальной категорий, но и позволяет говорить о высоком уровне сформированности профессиональных компетенций у студентов — будущих социальных педагогов, которые занимались реализацией проекта.

Таким образом, волонтерские команды вполне можно рассматривать как внешний кадровый ресурс учреждений социального обеспечения по работе с неблагополучными категориями населения.

Кроме того, привлечение к работе членов волонтерских студенческих отрядов может способствовать как сокращению кадрового дефицита и расширению перечня социально-педагогических услуг, предлагаемых населению учреждениями социального обеспечения, так и организации совместной научно-исследовательской деятельности учреждений социального обслуживания разного профиля и высших учебных заведений по проблемам социальной адаптации лиц из неблагополучных слоев населения. В дальнейшем результаты этой работы можно использовать для совершенствования методов и приемов работы с совершеннолетними и несовершеннолетними гражданами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, создавая и реализуя волонтерские проекты по различным направлениям деятельности.

В конечном итоге, такой подход будет способствовать качественному улучшению социальной среды на муниципальном уровне по вертикали (учреждение социального обслуживания — студенческий волонтерский отряд — лица из неблагополучных категорий населения) и горизонтали (установление социального партнерства между юридическими и физическими лицами, заинтересованными в улучшении социальной ситуации на территории муниципалитета).

Список литературы:

1. Бакеркина В.В. Краткий словарь политического языка [Текст]: более 2000 терминов и терминологических сочетаний / В.В. Бакеркина, Л.Л. Шестакова. М.: АСТ Русские словари, 2012. — 281 с.
2. Богомолов О.Т. Экономика и социальная среда / О.Т. Богомолов // Вестник Российской академии наук. — 2009. — Т. 75, — № 9. — С. 779—787.
3. Вульфвич Р.М. Муниципалитет-трансформер: принципы и механизмы функционирования [Текст]: монография / Р.М. Вульфвич, В.Н. Лобко. СПб.: СЗИ РАНХиГС, 2012. — 299 с.
4. Елеонский В.О. Особенности организации местного самоуправления в России и защита прав и граждан/ В.О. Елеонский // Гражданин и право. — 2011. — № 6. — С. 26—41.
5. Лозовский Л.Ш. Универсальный бизнес-словарь [Текст] / Л.Ш. Лозовский, Б.А. Райзберг, А.А. Ратновский, Л.Ш. Лозовский. М.: Инфра-М, 2010. — 631 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 06.10.2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», ст. 2, п. 1.
7. Шептулин А.П. Диалектика единичного, особенного и общего [Текст] / А.П. Шептулин. М.: Высшая школа, 2008. — 131 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Попова Наталья Романовна

*студент факультета дошкольного и начального образования
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: bee23_92@mail.ru*

Мусс Галина Николаевна

*канд. пед. наук, доцент
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: gnmuss@ya.ru*

THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Natalia Popova

*student of the faculty of preschool and primary education
of Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

Galina Muss

*candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

АННОТАЦИЯ

Учебное проектирование в начальной школе – необходимый элемент современной системы образования. Проектирование рассматривается как способ организации деятельности детей с целью решения образовательных задач в начальной школе. Для того чтобы правильно организовать проектную деятельность, учителю необходимо знать особенности ее организации, о которых и пойдет речь в данной статье.

ABSTRACT

The educational designing in primary school is a necessary element of the modern education system. Designing is a way of organizing activities for children to address educational problems in primary school. In order to properly organize the design activity, the teacher needs to know the peculiarities of its organization, which will be discussed in this article.

Ключевые слова: младшие школьники; проектная деятельность.
Keywords: younger schoolchildren; design activity.

В настоящее время в образовательной деятельности педагоги используют различные формы и методы обучения для того, чтобы ребенку не только было проще освоить материал, но и процесс освоения информации стал более увлекательным. Процесс успешного приобретения младшими школьниками новых знаний далеко не определяет формирование личности, умеющей определяться и самореализовываться в обществе. Таким образом, задача образовательного учреждения на ступени начальной школы - способствовать становлению жизнеспособного субъекта общественной жизни посредством создания среды, стимулирующей развитие проектно-ориентированного интеллекта. Данная проблема усиливается и потому, что в качестве задачи современного начального образования формулируется развитие личности учащегося на основе освоения им универсальных способов деятельности.

Сегодня учителя начальной школы все чаще и чаще используют метод проектов при работе с младшими школьниками. Специалисты считают это целесообразным, поскольку элементы данной технологии позволяют выявить и развить творческие возможности и способности учащихся, научить решать новые нетиповые задачи, выявить деловые качества детей. Выполнение подобного рода работы в группе сплачивает детей, развивает коммуникабельность, ответственность за совместную деятельность, желание помочь другим, умение работать в команде и доводить начатое дело до конца.

Достижение этих целей требует от педагога знания некоторых особенностей реализации проектной деятельности в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Во-первых, в большинстве случаев проекты в начальной школе имеют краткосрочный характер, что обусловлено психологическими и возрастными особенностями младших школьников: учащиеся обычно утрачивают интерес к длительным исследованиям, требующим постоянного наблюдения и фиксации результатов.

Во-вторых, проектная деятельность должна осуществляться в школе, дома или около дома, не требуя от учащихся самостоятельного посещения без сопровождения взрослых отдаленных объектов (лес, луг, водоем), что связано с обеспечением безопасности обучаемых.

В-третьих, если известно, что кто-то из детей умеет делать что-то конкретное, можно привязать этот проект к теме и предоставить ребенку возможность проявить себя в том, что он хорошо умеет делать [4].

Будет считаться эффективным, если проектная деятельность приобретет групповой характер, что будет способствовать формированию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий, таких, как умение распределять обязанности в группе, высказывать и аргументировать свою точку зрения, участвовать в дискуссии и т. д.

Проектная деятельность должна предусматривать работу с различными источниками информации, что обеспечит формирование информационной компетентности, связанной с поиском, анализом, оценкой информации.

В содержании проектной деятельности должно быть заложено основание для сотрудничества детей с членами своей семьи, что обеспечит на следующей ступени обучения реальное взаимодействие семьи и школы.

Ученикам начальной школы не просто подготовить исследовательский проект. Важно помнить, что цель работы учителя в первом классе при работе над проектом — заинтересовать учащихся данным видом работы, а также дать понять для чего им это нужно и зачем они этим занимаются. А уже потом, в последующих классах — показать, как этим заниматься, т. е. научить детей ставить перед собой цели и уметь их достигать [3].

Педагогу очень важно учесть и то, что учащиеся, начиная работу над проектом, чаще всего сталкиваются с рядом трудностей. Рассмотрим их.

Например, у первоклассников низкая техника чтения, что вызывает трудности в сознательности освоения текстов при отборе нужной информации для осуществления проекта. Здесь младшему школьнику будет необходима помощь взрослого. Для понимания прочитанного большое значение имеет анализ содержания текстов. Он осуществляется посредством вопросов о значении отдельных слов и выражений, о смысле целых предложений и связи между ними. Взрослый — учитель или родитель — ставит вопросы

непосредственно по тексту в соответствии с последовательностью предложений. В ходе анализа целесообразно включать вопросы для установления причинно-следственных отношений в прочитанном. Вопросы взрослого должны быть конкретными, помогать ребенку выделить и обдумать смысловые единицы текста [1, с. 27]. Если учащийся с легкостью будет отвечать на поставленные вопросы, значит, он понимает смысл текста, а это поможет ему разграничить нужную для него информацию от ненужной.

Порой детям трудно правильно сформулировать главный вопрос проекта. Тут необходимо спросить ребенка, что бы он хотел узнать. По сути, главный вопрос проекта — это цель, т. е. образное представление желаемого результата. Поэтому ученику очень важно четко и ясно понимать чего он хочет. Если школьник уже наметил цель (чаще всего это необдуманные положения), то он должен спросить себя: «Для чего мне это нужно? Что я получу в итоге, если буду исследовать данную проблему?» Только тогда, когда ученик поймет смысл выбранной цели, процесс постановки главного вопроса проекта будет эффективным.

У учащихся не всегда получается аккуратно оформить продукт своей деятельности. На первых порах важно оказывать значительную помощь детям на этом этапе. Но это не значит, что ребенок совсем не должен участвовать в оформлении проекта. Можно предложить выполнить ему несложную работу, например, подобрать фотографии, что-то нарисовать, приклеить. Научившись правильно оформлять проекты, у детей в дальнейшем не возникнет проблем при выполнении последующих творческих работ [2].

Если систематически проводить работу в данных направлениях, то описанные трудности постепенно исчезнут. А проведённая в начальной школе работа, поможет ученикам не только в дальнейшем обучении, но и во взрослой жизни. Навыки осуществления проектной деятельности дадут младшему школьнику возможность анализировать явления и процессы, устанавливать связь между ними, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их для решения практических задач. Ученик будет ориентироваться на связи с конкретным содержанием изучаемой темы, поиск полных ответов на вопросы. Это, в свою очередь, приведет к углубленному усвоению учебного материала за счет преобразующего воспроизведения связей между теоретическими положениями, вариативного воспроизведения знаний, обобщения конкретного материала, подведения частного под общее, систематизации и самостоятельного поиска ответов на поставленные вопросы.

Список литературы:

1. Костенкова Ю.А. Как помочь ребенку научиться читать? учеб. метод. пособие. М.: РУДН, 2008. — 78 с.
2. Проектная деятельность в начальной школе: Начальная школа. Сайт для детей и их родителей. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://beginnerschool.ru/proektyi/proektnaya-deyatelnost-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 6.12.13).
3. Усынина Е.В. Применение метода проектов при работе с младшими школьниками / Е.В. Усынина // Социальная сеть работников образования. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2012/01/04/primenenie-metoda-proektov-v-rabote-s-mladshimi-shkolnikami> (дата обращения: 27.07.14).
4. Хайретдинова Х.Р. Реализация проектной и исследовательской деятельности во внеурочное время / Х.Р. Хайретдинова // Школа №8 г. Шадринск. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://school8.s-edu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=55:2011-12-29-05-59-39&catid=23:2011-10-03-04-42-29&Itemid=4 (дата обращения: 25.07.14).

1.9. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

РЕЛИГИОЗНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Бочарникова Ирина Станиславовна

*канд. социол. наук, доцент кафедры социологии
Астраханского государственного университета,
РФ, г. Астрахань
E-mail: omcnk@list.ru*

Волкова Анастасия Игоревна

*студент 4 курса
факультета социальных коммуникаций кафедры социологии,
Астраханского государственного университета
РФ, г. Астрахань
E-mail: nastyu_93v@mail.ru*

RELIGIOUS TOLERANCE IN MODERN SOCIETY

Bocharnikova Irina

*candidate of sociological science, assistant professor
of department of Sociology in Astrakhan State University,
Russia, Astrakhan*

Volkova Anastasiia

*student of 4th year in Astrakhan State University
at the faculty of Social Communications, department of Sociology,
Russia, Astrakhan*

АННОТАЦИЯ

Вопрос религиозной толерантности крайне важен для обеспечения безопасности современных обществ. Религиозная толерантность является основой обеспечения стабильности и интеграции обществ, удерживающей их от потрясений, пресекающей раскол наций и государств. Религиозная нетерпимость даже в современных

обществах становилась причиной войн и бедствий. Нетерпимость к религиозным чувствам и ценностям иноверцев приводила к кровопролитным войнам, расколу государств и наций.

ABSTRACT

The problem of religious tolerance is extremely important to ensure the safety of modern societies. Religious tolerance is the basis for stability and integration of societies, holding them against shocks, precluding the split of nations and states. Religious intolerance even in modern societies has become the reason of wars and disasters. Intolerance of religious feelings and values of the other faiths has led to bloody wars, disintegration of states and nations.

Ключевые слова: толерантность; религия; нетерпимость; религиозно-конфессиональные группы.

Keywords: tolerance; religion; intolerance; religious and confessional groups.

Религия испокон веков была и остаётся фактором, объединяющим или раскалывающим общества. Религиозная нетерпимость даже в современных обществах становилась причиной братоубийственных войн и бедствий. Неприятие и нетерпимость к религиозным чувствам и ценностям иноверцев приводили к кровопролитным войнам, расколу государств и наций.

В то же время религиозная нетерпимость внутри обществ является серьёзным ресурсом в руках враждующих государств с точки зрения внесения раскола в эти страны и общества. Именно поэтому издавна осуществляются всевозможные миссионерские миссии, преследующие, помимо религиозных, замаскированные политические цели. В качестве примера можно привести широко разворачиваемое на Ближнем Востоке (в Иране, Турции, других странах) протестантское миссионерство. На «подрыв» общества изнутри направлено также внедрение и распространение всевозможных сектантских движений, чего не избежали также постсоветские страны, в том числе Армения [1].

Всё это предполагает, что вопрос религиозной толерантности крайне важен для обеспечения безопасности современных обществ. Религиозная толерантность является основой обеспечения внутренней стабильности и интеграции обществ, удерживающей их от потрясений, пресекающей раскол наций и государств и, наконец, нейтрализующей политические цели внешнего религиозного воздействия. В условиях отсутствия религиозной терпимости религиозно-конфессиональное

многообразии общества может привести к расколу и обесилению его изнутри, спровоцировать кровопролитные войны.

Понятие религиозной толерантности можно сформулировать следующим образом: «Это толерантное отношение адептов одной религиозно-конфессиональной общности к адептам других религиозно-конфессиональных общностей. Каждый следует своим религиозным убеждениям и признаёт аналогичное право других» [1]. Тем не менее, религиозная толерантность — явление многоаспектное и содержательное. Поэтому не случайно, что это понятие имеет различные интерпретации и восприятия. Их можно разделить на два основных вида — позитивный и негативный.

В позитивном восприятии религиозная толерантность предполагает знание, приятие и уважение религиозно-конфессиональных ценностей и идей иноверцев.

В негативном восприятии религиозная толерантность предполагает безразличие к религиозно-конфессиональным взглядам и системе ценностей других, в результате чего обеспечивается отсутствие вражды и столкновений на религиозной почве.

В обоих случаях, независимо от того, на чём основана религиозная толерантность в отношении иноверцев — на уважении или безразличии, она обеспечивает общественную стабильность и сосуществование различных религиозно-конфессиональных групп. Тем не менее, из двух вышеотмеченных видов религиозной терпимости предпочтителен первый — приятие и уважение религиозно-конфессиональных ценностей других, поскольку безразличие, зачастую обусловленное незнанием, рано или поздно может привести к проявлениям нетерпимости. Зачастую причиной нетерпимости становится незнание. Не зная ценностей и идей других, человек может относиться к ним с пренебрежением и безразличием, что может привести к нетерпимости. Тогда как знание ценностей и взглядов других создаёт ощутимую положительную настроенность по отношению к ним [1].

Религиозная толерантность бывает нескольких видов, в зависимости от объекта, в отношении которого она проявляется [2]:

- Первая — толерантность в отношении к иноверцам (христианин-мусульманин, мусульманин-буддист, христианин-буддист и т. д.);
- Вторая — толерантность в отношении к представителям других конфессий (католик-протестант, протестант-адепт православной церкви, суннит-шиит и т. д.);

- Третья — толерантность к сектантским движениям (а также толерантность сектантских движений друг к другу);
- Четвёртая — толерантность между верующими в Бога и неверующими (верующий-атеист).

Механизмы обеспечения религиозной терпимости, в зависимости от двух вышеупомянутых подходов к восприятию её содержания (негативный и позитивный), также можно разделить на две группы:

- Негативные механизмы, предполагающие безразличие к религиозно-конфессиональным идеям и системе ценностей иноверцев;
- Позитивные механизмы, предполагающие знание, приятие и уважение религиозно-конфессиональных идей и системы ценностей иноверцев.

Из негативных механизмов обеспечения религиозной терпимости можно выделить в основном два — атеизм и секуляризацию.

Атеизм, хоть и предполагает нетерпимость ко всем религиозным течениям и конфессиям, в то же время предполагает взаимную толерантность между адептами различных религии и конфессий, основанную на принципе отрицания религии вообще. Результаты проведённых в 2001 году в России социологических исследований показали, что, хоть и с небольшим преимуществом, но, тем не менее, не верующие в Бога настроены к иноверующим с большей толерантностью и более открыты в плане контактов, нежели верующие [2].

Роль секуляризации как фактора, способствующего повышению уровня религиозной толерантности, ярко выражена в современных западных обществах. Здесь несравнимо меньше вражды и столкновений, происходящих на почве религиозных различий. Это обусловлено не только демократической культурой, но и секуляризованностью общества, отодвинувшей на второй план религиозно-конфессиональные вопросы и отдающей приоритетное значение отношениям и сферам деятельности светского характера. В этом контексте между людьми с различными религиозно-конфессиональными взглядами и ценностями стёрты существовавшие некогда психологические барьеры. Чёткое отделение государства от церкви, взаимное невмешательство в дела друг друга, становление гражданского общества, нацеленные на решение общих проблем совместные усилия в светских обществах отодвинули на второй план религиозно-конфессиональные различия между отдельными людьми и группами [2].

Позитивные механизмы обеспечения религиозной терпимости нацелены на внедрение и обеспечение в обществах религиозной толерантности путём взаимного познания различных религиозно-конфессиональных групп, взаимовосприятия и взаимоуважения систем ценностей. В этом контексте важное значение имеет подчёркивание общностей между различными религиозно-конфессиональными группами структурами, формирующими общественное сознание и культуру, что становится основой не только для религиозной толерантности, но и для общественной солидарности и консолидации.

Список литературы:

1. Абуов А.П. «Межконфессиональный диалог как основа социального согласия». [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.embkaztm.org/article/142>.
2. Мчедлов А.П. «Религиозная толерантность». [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2070.

СЕКЦИЯ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОТЧУЖДЕНИЯ В РАБОТАХ ПЛАТОНА

Кочеткова Татьяна Николаевна

*канд. психол. наук, доцент,
Дальневосточный государственный гуманитарный университет,
РФ, г. Хабаровск
E-mail: psydy@yandex.ru*

ASPECTS OF THE PROBLEM OF ALIENATION IN WORKS OF PLATO

Tatiana Kochetkova

*associate professor, Candidate of Psychological Sciences,
Far Eastern State University of Humanities,
Russia, Khabarovsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу аспектов отчуждения в античном обществе. Хотя Платон не использовал данного понятия, наиболее ярко его проявления он описал в социальном, гендерном и возрастном контексте.

ABSTRACT

The article is devoted to the analysis of alienation aspects in the ancient society. Although Plato did not use this notion, the high point of its performance is described in social, gender and age-related contexts.

Ключевые слова: раб; лишенный прав; государство; воспитание; обучение.

Keywords: slave; deprived of rights; state; upbringing; education.

Со времен существования человечества люди всячески стремились подчеркнуть свои отличия от тех, кого считали изгоями. Наиболее очевидный способ самоутверждения и противопоставления состоит в социальной стратификации, обусловленной не только происхождением человека, но его полом, возрастом, местом рождения и территорией проживания.

Одушевленным объектом и необходимым атрибутом античного общества, являлся раб. Платон полагал, что ребенок, родившийся от связи рабыни с рабом, рабыни со свободнорожденным или вольноотпущенным, является собственностью рабовладельца. Рабы выполняли самую тяжелую и презируемую социумом работу, т. к. никогда не обучались. Не имея никаких прав, они могли быть наказаны любым из свободнорожденных жителей за совершенные промахи. Однако ряды отверженных могли пополнить и другие категории граждан, например, за несоблюдение законов, которые философ считал гарантией сохранности государства.

Причину бед и несчастий человека Платон видел в неправильном государственном устройстве, делающем людей сходными с теми заблуждениями, которые ему свойственны. Так, при *тимократии* люди честолюбивы, меркантильны, недостаточно образованы, удобны в управлении для властей и, одновременно, жестоки со своими рабами. В таком государстве законы активно переписываются и не соблюдаются; власть имущими; всеобщей ценностью являются деньги, ради приобретения, которых постоянно ведутся войны. Здесь в почете богачи и те граждане, что берутся за дело, в котором ничего не смыслят.

Олигархия держится на у страшении и применении военной силы. Она пробуждает ненависть людей друг к другу, вызванную обеднением большей массы населения на фоне роскоши правящей элиты. Обнищание порождает изгоев, лишившихся гражданских прав вместе с продажей, принадлежавшей им собственности. Данный строй порождает ростовщичество, преступность, необразованность и культ денег.

При *демократии* кажется, что все социальные страты уравниваются в правах, но эфемерность тождества рушится реальностью отношений, вынуждающей воспитателей бояться воспитанников, родителям — собственных непочтительных детей; здесь восхваляются ведомые правители и царствующие подданные. Демократия усыпляет разум и моральные устои, порождая эгоизм и праздность.

Тиранию сопровождают распри и войны. Платон характеризует тирана как самого несчастного и безжалостного человека, никому

не верящего, т. к. он не способен доверять даже себе. Данный строй порождает цинизм и преступность. Избежать произвола правителя можно лишь став его копией.

В идеальном государстве, которое виделось Платону свободным от пороков, свойственных реально существующим типам правления, человек, пользовался «дурной славой», если в десятилетний срок, отведенный для деторождения, нарушал супружескую верность. Повес, как и нарушителей семейных обязанностей, лишали гражданских прав. Они не могли посещать свадебные пиршества и праздники в честь рождения ребенка. Если же они появлялись на таких мероприятиях, то «невозбранно наказывались палочными ударами» [1, с. 236]. Такое же наказание он рекомендовал внедрять и для тех людей, кто плохо выполнял обязанности, возложенные на них государством.

Философ ратовал за изгнание из города людей, уличенных в жестоком обращении с родителями; предлагал казнить тех из них, кто убил своих близких; советовал не только ввести налог за добровольную бездетность, но и активно демонстрировать всеобщее неуважение к этим людям; негативно оценивая поступки самоубийц, предлагал хоронить их безымянно и бесславно за границами государства, т. к. они совершили над собой самосуд из-за личной слабости и малодушия. Социальными аутсайдерами могли стать не только на провинившиеся, но и на тех, кто осмеливался с ними общаться.

По сути Платон принижал значение семьи (независимо от ее социального статуса), поскольку первичную роль в становлении человека, необходимого обществу, оставлял за последним «...ведь дети больше принадлежат государству, чем своим родителям» [1, с. 257].

Социализация ребенка в идеальном государстве должна была начинаться с раннего воспитания и обучения (только свободно-рожденных детей), с обязательным соблюдением четкого распорядка дня, который сопровождал его на протяжении всей жизни. Философ считал, что долгий сон мешает телесной и душевной деятельности: «... Кто из нас больше всего заботится о разумности жизни, ... пусть по возможности дольше бодрствует, соблюдая при этом, ... то, что полезно его здоровью» [1, с. 260]. После непродолжительного сна, детей отправляли к учителям. Невзирая на малый возраст подопечных, их подвергали наказаниям за совершенные проделки, однако наказывающий ни при каких обстоятельствах не должен был оскорблять провинившегося, как и «баловать отсутствием наказаний»,

для того чтобы ребенок не «приучался радоваться и скорбеть вопреки закону и людям» [1, с. 108].

Платон утверждал, что душевные порывы воспитанников необходимо контролировать не только подбором предметов изучения, в том числе, музыкального сопровождения, но и тщательным анализом авторских работ, четкими правилами, обязательными для запоминания и исполнения. «Если случится, проходя сочинения поэтов, письменную прозу или же просто устные творения, встретить ... речи, родственные нашим суждениям, то ...нельзя этого упускать, но надо записывать...Надо заставить самих учителей усвоить и одобрить это... Надо пользоваться помощью тех, кто одобряет и соглашается [с этим]... Именно им надо вручить молодых людей для обучения и воспитания» [1, с. 264].

Срок обучения не мог быть самовольно увеличен или уменьшен, т. к. ослушник лишался «права на почести за образованность».

Женскую природу философ обесценивал, полагая, что женщины ведут «малоценную и ничтожную жизнь», занимаясь лишь домашними обязанностями. Пренебрежительное отношение к женскому полу автор отразил в гипотезе об эволюции животного мира: «...среди произошедших на свет мужей были и такие, которые оказывались трусами или проводили свою жизнь в неправде, и мы не отступим от правдоподобия, если предположим, что они при следующем рождении сменили свою природу на женскую» [2, с. 498].

С учетом государственных интересов, Платон предлагал ввести обучение и для девочек. Он допускал, что в последующем, женщина сможет занимать государственные должности, но после возраста деторождения — от 40 до 50 лет. Теоретически она даже могла стать правителем, если имела для этого подходящие способности.

Философ подмечал предрешенность «испорченной» природы правителя, обусловленную вседозволенностью и полной возможностью изменять законы под собственные интересы. Поэтому править идеальным государством должен филантроп, человек образованный, рассудительный, бескорыстный и порядочный.

Идеальное государство, в видении Платона, не обходилось без низших сословий – земледельцев и ремесленников, труд, которых был необходим, хотя, по-прежнему, оценивался низко. Социальное разделение людей в таком государстве философ ставил в зависимость от личных способностей, поэтому возглавлять государство станет мудрый властитель, а охранять — стражи — мужественные люди.

Полагая, что основной причиной междоусобиц являются деньги, именно воины не должны были иметь частной собственности.

Примечательно, что в контексте данного вопроса Платон доказывал целесообразность общности жен и детей стражей, находя преимущества в том, что они избавлялись от угодничества перед богатыми людьми, необходимости воспитания детей и зарабатывания денег для семейного бюджета.

Выводы:

1. В рабовладельческом обществе раб имел перед своим господином только обязанности, являясь, по сути, его «движимой» собственностью, поэтому за самовольное решение раб мог поплатиться жизнью.

2. К людям, лишенным или ограниченным в правах относились ремесленники, земледельцы и иностранцы, которые в силу низкого статуса занимались тяжелым физическим трудом.

3. Женщина в античном обществе не имела серьезного «веса». Основная ее роль сводилась к материнству и служению мужу.

4. Отмечая сходство человека с тем строем, в котором он живет, и идеалы которого заимствует, Платон постулировал вторичность собственным желаний человека по отношению к социуму, частью, которого он является.

5. В выделенных философом неправильных типах правления превалировала ценность денег и значимость высокого социального статуса на фоне социальных катаклизмов и низкой образованности населения.

6. Даже в идеальном государстве Платон предлагал взрослым четко контролироваться поведение детей, с тем, чтобы в будущем, человеком можно было легко управлять.

7. Идеальное государство Платона было еще большим миром отчуждения людей друг от друга в сравнении с ошибочными, исходя из принципов, определяющих его основы (жесткость социализирующих условий, «растворение» индивида в интересах государства, общность жен и детей стражей, стратификация людей, исходя из их происхождения и способностей).

8. Аспекты дистанцированности, описанные Платоном позволяют говорить о не только о социальном, политическом и правовом отчуждении, подкрепляющих разделение общества, но и духовном отчуждении, обусловленном внутренними противоречиями человека.

Список литературы:

1. Платон. Собрание сочинений в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1994. — 830 с.
2. Платон. Собрание сочинений в 4-х т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. — 654 с.

2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ, УВЛЕКАЮЩЕЙСЯ КОРЕЙСКОЙ ВОЛНОЙ

Жданова Лора Геннадьевна

*канд. псих. наук, доцент
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
РФ, г. Самара
E-mail: lora2903@mail.ru*

Шрейбер Ольга Дмитриевна

*студент 5 курса факультета психологии
Поволжской государственной социально-гуманитарной академии,
РФ, г. Самара
E-mail: eclipse30.08@yandex.ru*

EMOTIONAL FEATURES OF YOUNG PEOPLE WHO ARE INTERESTING ABOUT KOREAN WAVE

Zhdanova Lora

*candidate of psychological sciences,
associated professor of age and pedagogical psychology chair
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
Russia, Samara*

Shreiber Olga

*5th year student of the Faculty of Psychology
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
Russia, Samara*

АННОТАЦИЯ

Корейская волна является субкультурой, привлекающей в последнее время все большее количество последователей. В статье сравниваются эмоциональный интеллект, эмпатия и уровень

депрессивности у молодежи, увлекающейся и не увлекающейся Корейской волной.

ABSTRACT

The Korean wave is a subculture, attracting more and more followers. The article compares the emotional intelligence, empathy and a level of depression among young people, who are interesting or not about Korean wave.

Ключевые слова: современная молодежь; музыка; эмоциональные особенности; эмпатия; депрессия; эмоциональный интеллект; Корейская волна.

Keywords: youth (young people); music; emotional characteristics; empathy; depression; emotional intelligence; the Korean wave.

Среди современной молодежи все чаще отмечается увлечение таким направлением как Корейская волна, связанным с распространением современной корейской культуры по всему миру. Изначально К-поп представлял из себя музыкальный жанр, возникший в Южной Корее и вобравший в себя элементы западного электропопа, хип-хопа, танцевальной музыки и современного ритм-н-блюза. В скором времени данная индустрия переросла в целое направление, включая в себя не только музыку, но и кино. Успех корейских мелодрам во многом обязан хорошо написанным сценариям, особой тематике, сложной технологии и внешней привлекательности актеров и актрис. Сюжеты корейских дорам современны и полны динамизма. Включение повседневности и бытовых ситуаций сделало их более реалистичными и доступными для зрителей. Визуальная картинка, фоновая музыка, исполняющаяся самыми популярными группами, и другие технические аспекты добавляют притягательности. Корейская индустрия представляет собой смешение западных и азиатских стилей музыки и визуальных эффектов.

Благодаря интернету Корейская индустрия получила большую известность. К-поп прошёл путь от малоизвестного вне азиатского региона музыкального жанра до громадной по популярности во всём мире молодёжной субкультуры, движимой интересом к современной южнокорейской моде и стилям, то есть не только к музыке. Популярность корейской культуры не перестает удивлять своим размахом. Этому в немалой степени способствовали развитие IT-индустрии, социальные сети и мобильные устройства. Успех корейской поп-индустрии связывают с тем, что у нее очень развитая система фан-клубов, тематических заведений и услуг для фанатов, а также этому

способствует активное участие кумиров в общении с поклонниками через социальные сети, на личных встречах и пресс - конференциях. Все это стало возможно благодаря активной поддержке и распространению продукции и информации через Интернет благодаря опять же социальным сетям, порталам и видео-ресурсам. У каждой корейской группы есть свои фан-клуб с определенным названием. Каждый фан-клуб имеет свой цвет, и во время концерта зал озаряется люминесцентными палочками под цвет выступающей группы. Феномен Корейской волны охватывает все больше и больше территории. Создатели агентств начинают открывать собственные туристические фирмы, магазины одежды и парфюмерии [2].

Несмотря на возрастающую популярность Корейской волны, не хватает исследований, посвященных изучению психологических особенностей молодых людей, увлекающихся данной субкультурой. Между тем, такие данные представляют интерес для психологов и других специалистов, работающих с современной молодежью. В первую очередь нас заинтересовали эмоциональные особенности представителей данной субкультуры.

А.В. Мудрик указывает на то, что в юности довольно остро появляется потребность в общении и в эмоциональных контактах. Высокоразвитая потребность в эмоциональных контактах, в пребывании в обществе сочетается у них со стремлением периодически уединяться для осмысления своей жизни, своих путей в мире [3]. Эмоциональная сфера в юности становится гораздо богаче по содержанию и уже по оттенкам каких-либо переживаний. Эмоциональная жизнь становится сложнее, чувства и эмоции более глубокими и осознанными, а так же повышается эмоциональная восприимчивость и способность к сопереживанию. Годы юности и молодости особенно благоприятны для развития и обогащения эмоционального мира человека. Культура чувств, которая приобретает в это время, остается достоянием личности на всю жизнь. В молодости значительно увеличивается круг факторов, способных вызвать эмоциональные отголоски, отклики, способы выражения эмоции становятся более гибкими и разнообразными, меняется длительность эмоциональных реакций [1]. Для удовлетворения своих потребностей в переживании разнообразных эмоций молодые люди используют разные средства, в том числе и музыку. Это выражается в поиске чего-то абсолютно нового и неизведанного для себя и получении новых эмоциональных состояний через музыку. Музыка важную роль в жизни каждого молодого человека. Её роль в жизни трудно переоценить. Для многих людей нет ничего лучше, чем иметь

под рукой плеер с любимой музыкой. Она помогает скрасить ожидание и развлечься во время труда. Слушая музыку, человек расслабляется, отдыхает и наслаждается. Она вызывает у нас особенные образы, возбуждает фантазию, даёт вдохновение. В каждой песне слушатель находит что-то своё, заставляющее его думать, мечтать, переживать. Музыка служит средством самовыражения. С её помощью можно передать то, что словами передать трудно или невозможно вообще. Музыка может влиять на настроение. Прослушивание грустной или весёлой, энергичной или расслабляющей музыки задаёт тон на долгое время. Слушая музыкальное произведение, мы не воспринимаем отдельно его мелодию, ритм, тембр, гармонию, а воспринимаем музыку целостно, обобщая в образе отдельные средства выражения.

Корейской поп-музыке приписывается особый талант и индивидуализм, а также разнообразие. В последние годы корейские развлекательные компании начали признавать YouTube в качестве ключевого компонента международного распространения корейской культуры. Музыка данного направления является весьма отличной от любых других. Она несет в себе более яркий смысл и всегда какую-либо историю. Категорически запрещено добавлять сцены насилия в клипы, а так же употреблять ненормативную лексику и показывать алкоголь, наркоманию и курение. В Корейской волне молодые люди могут найти для себя именно то новое и неизведанное, чего им так не хватает в однообразные будни.

Нами было проведено исследование эмоциональных особенностей молодых людей, увлекающихся Корейской волной. В целом, всех наших респондентов мы распределили на две группы. Первая группа состоит из молодых людей, увлекающихся музыкальным направлением К-поп, а вторая группа из молодых людей, не проявляющим никакого интереса к данному направлению.

В качестве методик для исследования мы выбрали составленную нами анкету, тест на эмоциональный интеллект Н. Холла, методику диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, методику определения уровня депрессии В.А. Жмурова. Сравнительный анализ результатов исследования двух групп был осуществлен с помощью критерия Хи-квадрат.

Анализируя данные нашей анкеты, мы выявили, что молодые люди, увлекающиеся Корейской волной, являются более впечатлительными и во время прослушивания музыки данного направления находятся в состоянии эмоционального напряжения и охвачены сильными переживаниями.

По результатам исследования эмоционального интеллекта выяснилось, что высокий уровень эмоционального интеллекта в первой группе преобладает у 6,7 % испытуемых, средний уровень — у 33,3 %, низкий уровень эмоционального интеллекта — у 60 %. Во второй группе можно отметить, что высокий уровень эмоционального интеллекта преобладает у 26,7 % респондентов, средний уровень — у 13,3 %, а низкий уровень эмоционального интеллекта присущ 60 %.

Анализируя результаты математической обработки по уровню эмоционального интеллекта, были выявлены различия между двумя определениями ($H_{12}=101,1$). Они заключаются в том, что молодые люди из второй группы в большей степени осознают свои эмоции и понимают эмоции других людей, нежели молодые люди, увлекающиеся Корейской волной. Молодые люди из второй группы в большей степени осознают свои эмоции, достигают их и генерируют так, что это способствует развитию мышления. Они в большей мере понимают значение эмоций и могут управлять ими таким образом, чтобы способствовать эмоциональному и интеллектуальному росту.

Изучая эмпатические особенности, мы отметили, что в первой группе заниженный уровень эмпатических способностей преобладает у 73,3 % испытуемых, средний уровень — у 26,7 %. Во второй группе у молодых людей заниженный уровень эмпатических способностей преобладает у 53,3% человек, средний уровень — у 33,3 %, высокий уровень — у 6,7 % и очень низкий уровень — у 6,7 % испытуемых.

Анализируя результаты математической обработки по диагностике эмпатических способностей, не было выявлено различий между двумя распределениями. При этом различий не было обнаружено ни по общему уровню эмпатии ($H_{12}=10, 36$), ни по отдельным параметрам: рациональный канал эмпатии ($H_{12}=12, 13$), эмоциональный канал эмпатии ($H_{12}=10,19$), интуитивный канал эмпатии ($H_{12}=10,24$), установки, способствующие эмпатии ($H_{12}=6,053$), проникающая способность в эмпатии ($H_{12}=9,343$), идентификация в эмпатии ($H_{12}=8,031$). Это говорит о том, что в обеих группах присутствуют молодые люди с выраженными эмпатическими способностями. Они более осознанно сопереживают текущему эмоциональному состоянию другого человека. Диапазон проявления эмпатийных способностей может варьироваться достаточно широко: от малейшего эмоционального отклика до полного погружение в ситуацию, а именно в мир чувств своего партнера по общению. Но эти проявления не зависят от увлеченности изучаемой нами субкультурой.

Данные по уровню депрессии показывают, что в первой группе умеренная депрессия преобладает у 40 % человек, легкая депрессия — у 33,3 %, минимальная — у 13,3 %, отсутствует либо незначительная — у 13,3 %. Во второй группе минимальная депрессия у 40 % испытуемых, депрессия отсутствует либо незначительная — у 26,7 %, легкая депрессия — у 20 %, умеренная депрессия — у 13,3 %.

Анализируя результаты математической обработки по определению уровня депрессии, были выявлены различия между двумя распределениями ($H_{12}=154,2$). Опираясь на приведенные данные по методике определения уровня депрессии можно сделать вывод о том, что группа молодых людей, увлекающихся музыкальным направлением К-ПОП, более подвержена депрессиям. Большая часть исследуемой первой группы находится в состоянии умеренной депрессии. Они находятся в состоянии, в котором могут взять себя в руки всего лишь на очень короткий промежуток времени. Им не хватает энергии и не очень интересуют окружающие люди. Молодые люди с умеренной депрессией мало интересуются жизнью своей семьи и своей работы. Им трудно сконцентрироваться на чем-либо так, как это было раньше. Требуемые решения небольшие быденные проблемы кажутся непреодолимыми. Молодежь, увлекающаяся таким направлением как К-ПОП более эмоционально реагирует на какие-либо проявления социума, а так же является более склонной к депрессивным состояниям. Они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в депрессию. Им труднее сконцентрироваться на чем-либо. Любые проблемы, даже самые незначительные, могут казаться им нерешаемыми и престо непреодолимыми.

Им тяжелее осознавать свои эмоции, а так же импульсивные влечения. Молодым людям сложнее контролировать свое эмоциональное состояние, а так же им более тяжело управлять им. Такие люди хуже работают в стрессовых ситуациях, в которых испытывают психологическое напряжение. Молодые люди глубоко погружаются в свои переживания, но при этом могут не замечать состояние переживаний у других людей. Они нуждаются в постоянном контакте с людьми, в душевном комфорте, а так же в гармонии с окружающим миром.

Таким образом, мы выявили, что молодые люди, увлекающиеся Корейской волной имеют более высокий уровень депрессивности, но более низкий уровень эмоционального интеллекта. Уровень эмпатии в обеих группах преобладает в равной степени и не имеет достоверных различий. Соответственно, молодые люди, увлекающиеся Корейской волной имеют следующие эмоциональные особенности:

они менее эмоционально устойчивы, более впечатлительны, более эмоционально возбудимы, им сложнее контролировать свои эмоции и управлять ими, они в большей степени склонны к депрессии. Кроме того, молодые люди, увлекающиеся данной субкультурой менее склонны сопереживать другим людям, поскольку они более погружены в свои переживания и не обращают внимания на переживания других людей. Но в тоже время они сами сильно нуждаются в эмоциональном контакте и поддержке со стороны других людей.

Список литературы:

1. Жданова Л.Г. Психологические проблемы периода молодости: учебно-методическое пособие. Самара: ПГСГА, 2012. — 116 с.
2. Иванова А.Ю. Феномен К-роп волны в России: успех и фанаты // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rae.ru/forum2012/8/849> (дата обращения 22.07.2014).
3. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих. М.: Просвещение, 1990. — 191 с.

2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Захарова Елена Владимировна

*канд. мед. наук, заведующий кафедрой общей психологии
и социальной работы государственного бюджетного
образовательного учреждения «Самарский государственный
медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ,
РФ, г. Самара
E-mail: proscha1088@mail.ru*

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF FORMATION OF INTERPERSONAL SKILLS IN ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Elena Zakharova

*candidate of medical sciences, head of the Department of General psychology
and social work of the state budgetary educational institution "Samara state
medical University" of Ministry of health of the Russian Federation,
Russia, Samara*

АННОТАЦИЯ

Цель исследования: определить особенности межличностных отношений у детей с умственной отсталостью, составить программу их психолого-педагогического сопровождения. Методики: структурированное интервью, экспериментальное сочинение, методика одномоментных срезов структуры группы в свободном общении, социометрический тест. Выявлено: умение учитывать оценку, отношение и позицию другого человека в ситуации общения у учащихся экспериментальной группы сформировано слабо, свойственна бедность социальной перцепции, низкая мотивация общения.

ABSTRACT

Research objective: to define features of the interpersonal relations at mentally retarded children, to make the program of their psychology and pedagogical maintenance. Techniques: the structured interview, the experimental composition, a technique of one-stage cuts of structure of group in free communication, the sociometric test. It is revealed: ability to consider an assessment, the relation and a position of other person in a communication situation at pupils of experimental group is created poorly, poverty of social perception, low motivation of communication is peculiar.

Ключевые слова: межличностное общение; подростки; умственная отсталость; психолого-педагогическое сопровождение.

Keywords: interpersonal communication; teenagers; intellectual backwardness; psychology and pedagogical maintenance.

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена тем, что система обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в специализированной школе практически не затрагивает вопросов межличностных отношений между учениками, так как одной из основных задач коррекционной школы является трудовая адаптация учащихся. Построение гармоничных отношений со сверстниками осложняет процесс адаптации детей с умственной отсталостью в социальной среде.

Гипотеза исследования: дети с умственной отсталостью нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и коррекции межличностных отношений в условиях школы-интерната, что будет способствовать социально-трудовой адаптации их в обществе.

Цель исследования: определить особенности межличностных отношений у детей с умственной отсталостью, воспитывающихся в специализированной школе-интернате и составить программу их психолого-педагогического сопровождения.

Задачи: выявить особенности межличностного взаимодействия детей подросткового возраста с умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях специализированной школы-интерната, определить их социометрические показатели, разработать программу психолого-педагогического сопровождения процесса формирования навыков межличностных отношений у детей подросткового возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования: психологические особенности и межличностные отношения детей подросткового возраста с умственной

отсталостью, воспитывающихся в специализированной школе-интернате.

Предмет исследования: процесс формирования навыков межличностных отношений у детей подросткового возраста с умственной отсталостью.

Проведено исследование 75 детей подросткового возраста с умственной отсталостью в возрасте 12—14 лет, воспитывающихся в условиях специализированной школы-интерната. Контрольную группу составили 75 учащихся общеобразовательной школы, идентичных по половозрастному составу.

В работе использовались методики, адаптированные к учащимся экспериментальной группы: структурированное интервью и экспериментальное сочинение (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов, 2004), методика одномоментных срезов структуры группы в свободном общении (Т.А. Репина, 1997 г), социометрический тест (Я. Морено); статистические методы обработки полученных результатов.

В ходе проведения структурированного интервью было выявлено: уровень развития способности школьников определять свое отношение к другим членам группы, причины своих симпатий и антипатий к ученикам, умение оценить отношение группы к себе, наличие дружеских взаимоотношений с другими членами группы, мотивы формирования этих взаимоотношений. Результаты ответов на вопрос: «Одинаково ли я отношусь к одноклассникам?» таковы: школьники с умственной отсталостью не могут однозначно определить свое отношение к членам группы. Учащиеся имеют высокие показатели по шкалам «одинаково хорошо» — 19 % и «нет определенного ответа» — 33 %, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, у которых показатели по соответствующим группам ответов равны 7 %, а ответ «по-разному: хорошо и плохо» — составил 86 % от всех ответов. Таким образом, школьники с умственной отсталостью имеют низкий уровень развития способности к рефлексии и не могут самостоятельно проанализировать свое отношение к другим ученикам.

Ответы на вопрос «Почему к некоторым я отношусь лучше, чем к другим?» дали следующие результаты: Учащиеся экспериментальной группы определяют причину хорошего отношения у другим в 26 % случаев, в то время как в контрольной группе — в 67 % ответов. Школьники с умственной отсталостью определяют причину плохого отношения к сверстникам в 39 % случаев, а ученики контрольной группы — в 23 % ответов. Без определенного ответа

остались 35 % умственно отсталых школьников и лишь 10 % учащихся контрольной группы. Таким образом, учащиеся экспериментальной группы скорее определяют причину плохого отношения к одноклассникам. А учащиеся контрольной группы — причину хорошего отношения. Вероятно. Конфликтные отношения в группе умственно отсталых учащихся встречаются чаще, чем в контрольной группе учащихся.

У учащихся экспериментальной группы выявлены затруднения в определении своего отношения к другим ученикам в 35 % случаев, по сравнению с учащимися контрольной группы, где этот показатель равен 10 %. Это связано с низкой способностью к анализу межличностных отношений.

Анализ ответов на вопрос: «Доволен ли я отношением к себе одноклассников?» показал, что учащиеся экспериментальной группы испытывают затруднение в оценке других членов группы показатель экспериментальной группы по шкале «доволен» составляет 67 %, а в контрольной группе — 47 %. Неспособность умственно отсталых школьников критически отнестись к собственным взаимоотношениям, излишняя самодостаточность проявляется завышенной самооценкой результатов общения.

Анализ ответов на вопрос «Почему я дружу с каждым из моих друзей?» показал, что наличие совместной деятельности и общих интересов характерно для 44 % учащихся экспериментальной группы, в контрольной группе лишь в 25 % ответов. Привлекательные личностные качества и выгоду от общения демонстрируют 32 % учащихся экспериментальной группы и 56 % контрольной группы. Затруднились с ответом 24 % учащихся экспериментальной группы и 19 % контрольной группы.

Таким образом, у школьников с умственной отсталостью значительно снижена способность к анализу своего отношения к группе, часто отношения со сверстниками носят конфликтный характер. Неспособность умственно отсталых подростков критически отнестись к собственным взаимоотношениям, излишняя самодостаточность проявляется в наличии завышенной оценки результатов общения. Они затрудняются в определении причин своих симпатий и антипатий, при выборе симпатий меняют свои предпочтения, что не позволяет создать устойчивые объединения в группе.

Проведенное социометрическое исследование в экспериментальной группе позволило получить следующие результаты: социометрический статус «звезды» — 10 %, «предпочитаемые» — 23 %, «принятые» — 55 %, «непринятые» — 12 %. Уровень благополучия

взаимоотношений — 33 %, что характеризуется как низкий, обозначающий неблагополучие большинства подростков в системе межличностных отношений. Их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Степень сплоченности группы равен 34 %. В группе существуют объединения и обособленные члены. Связи между членами группы непрочные и имеют непостоянный характер. Индекс изолированности равен 12. Что свидетельствует о неблагополучной ситуации общения и принятия.

Индекс эмоциональной экспансивности группы равен 33 %, что указывает на снижение потребности в общении с группой у большинства членов экспериментальной группы. Установлена хорошо выраженная половая дифференциация экспериментальной группы, что указывает на малое количество эмоциональных и социальных связей между мальчиками и девочками и наличие «отверженных» в той и другой подгруппах.

По сравнению с экспериментальной группой, в контрольной группе статус «звезды» — 19 %, «предпочитаемые» — 56 %, «принятые» — 19 %, «непринятые» — 6 %. Уровень благополучия взаимоотношений в группе составляет 75 %, что соответствует высокому значению, так как количество детей, имеющих неблагоприятный статус значительно меньше, чем количество детей с благоприятным статусом. Индекс групповой сплоченности высокий — 85 %, то есть нет деления на разобщенные группировки. Индекс изолированности равен 6 %. Что свидетельствует о благополучии взаимоотношений в группе, так как число изолированных не достигает 10—15 %. Индекс эмоциональной экспансивности группы — 90 %, что свидетельствует о том. Что большинство членов контрольной группы имеет потребность в общении с группой. Половая дифференциация в группе имеет среднее значение.

Таким образом, у подростков экспериментальной группы способность к лидерству выражена слабее, чем в контрольной группе. Экспериментальная группа характеризуется также неудовлетворенностью взаимоотношений большинства учеников, низким социометрическим статусом.

В результате анализа социометрических показателей обеих групп школьников были выявлены значимые различия. В экспериментальной группе ситуация общения менее благополучна, чем в контрольной группе. Потребность общения у умственно отсталых школьников снижена по сравнению со здоровыми учащимися. У них в группе

преобладают тесные связи между учениками, а группа подростков с умственной отсталостью разобщена.

Результаты исследования общения показали, что в экспериментальной группе учащиеся малообщительны, проявляют трудности взаимодействия, предпочитают находиться в одиночестве. В группе здоровых учащихся эти показатели ниже и свидетельствуют о большей заинтересованности детей в общении, стремлении к лидерству и к созданию устойчивых объединений. Устойчивые объединения детей обнаруживаются в экспериментальной группе в 42 % случаев, в контрольной — 57 %. Неустойчивые объединения в экспериментальной группе в 33 %, в контрольной — 37 %. Дети, находящиеся в одиночестве в экспериментальной группе — 25 %, в контрольной — 6 %.

Таким образом, было выявлено, что умение учитывать оценку, отношение и позицию другого человека в ситуации общения у учащихся экспериментальной группы сформировано слабо. Неспособность умственно отсталых школьников критически отнестись к собственным взаимоотношениям. Излишняя самодостаточность приводят к завышенной оценке результатов общения. В то же время им свойственна бедность социальной перцепции, низкая мотивация общения. Такие подростки пассивны и редко проявляют инициативу в общей деятельности. Они затрудняются поддерживать беседу, вести диалог и зачастую неадекватно реагируют на высказывания партнера по общению. Межличностное взаимодействие подростков экспериментальной группы кратковременно и неустойчиво. Они сталкиваются с трудностями при формулировании просьб и вопросов.

Большинство учащихся с особыми образовательными потребностями имеют низкий социальный статус в группе своих сверстников. У подростков экспериментальной группы отмечаются неудовлетворенность в общении и неприятие сверстниками. Связи в группе умственно отсталых школьников непрочные, взаимодействие имеет кратковременный характер. Выражена половая дифференциация, взаимодействие мальчиков и девочек редко встречаются в свободном общении.

По результатам исследования была составлена программа психолого-педагогического сопровождения процесса формирования навыков межличностных отношений у детей подросткового возраста с умственной отсталостью, воспитывающихся в условиях специализированной школы-интерната. Занятия проводились в течение учебного года два раза в неделю. Продолжительность одного занятия — сорок минут. Занятия проводили психолог совместно с педагогом.

Основными направлениями психолого-педагогического сопровождения процесса формирования навыков межличностных отношений у детей подросткового возраста с умственной отсталостью являлись: знакомство с методом работы в группе, объединение детей, обеспечение сотрудничества подростков, создание эмоционального подъема, формирование у подростков эмоционального отклика на действия других участников занятия, разрушение межличностных барьеров, формирование единой цели деятельности в группе, развитие вербальной и невербальной коммуникации, стимуляция личностной активности ребенка в различных ситуациях, развитие навыков общения, стимуляция воображения, развитие потребности в самонаблюдении, формирование знаний о своих и чужих эмоциональных реакциях, развитие эмпатийных способностей, формирование доверительных отношений в группе, освоение и закрепление основных техник коммуникации.

В результате реализации программы у подростков экспериментальной группы повысилась удовлетворенность общением в группе, способность дифференцировать свое отношение к членам группы, стали формироваться взаимные симпатии, снизилась конфликтность. Количество подростков, предпочитающих одиночество и не проявляющих ранее интереса к совместной деятельности снизилось. Межличностные контакты стали носить более долговременный характер. В группе повысилась активность в установлении межличностных отношений. Отметились тенденции к изменению социометрического статуса некоторых членов группы. Следует отметить, что немаловажную роль в успешной реализации программы сыграл педагог, который выступил не только в роли наставника, учителя-предметника, но и в роли старшего друга. Изменив по отношению к подросткам свою социальную роль, педагог смог повлиять на изменение межличностных отношений подростков не только между собой, но и между учителем и учеником.

Дана программа продолжает реализовываться при участии студентов-клинических психологов, которые выступают волонтерами и являются участниками психолого-педагогического сопровождения учебного процесса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И РЕЧИ

Карелин Алексей Владимирович

врач-ординатор

*Федерального государственного бюджетного учреждения
«Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла,
носа и речи» Министерства здравоохранения Российской Федерации,
РФ, г. Санкт-Петербург
E-mail: ykarelin@ro.ru*

USE OF LOGOPEDIC MASSAGE IN REHABILITATION OF INFANTS WITH HEARING AND SPEECH DISORDERS

Aleksey Karelin

*resident doctor of Federal State Budgetary Institution Saint-Petersburg
Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech (the Ministry of Health),
Russia, Saint Petersburg*

АННОТАЦИЯ

В статье представлен новый эффективный метод медицинской реабилитации детей раннего возраста с различными нарушениями онтогенетического развития — комплексный массаж. Этот метод представляет соединение лечебного и артикуляционного массажей в одном курсе массажа. Метод комплексного массажа разработан и апробирован автором в медицинской практике во время работы в 2010—2013 гг. в Центре коррекции речи «Возрождение» города Ярославля в качестве массажиста.

ABSTRACT

The article presents a new effective rehabilitation method of infants with different ontogenetic developmental disorders — complex massage. This method is a combination of therapeutic and articulation massages in one course of massage. The method of complex massage has been developed and tested by the author in medical practice during his work in the Speech Correction Center “Vozrozhdeniye” of Yaroslavl in 2010—2013 as a massage therapist.

Ключевые слова: массаж; логопедический массаж; артикуляционный массаж; комплексный массаж; дети с задержками речевого развития; дети с нарушениями онтогенетического развития.

Keywords: massage; logopedic massage; articulation massage; complex massage; children with delays in speech development; children with ontogenetic developmental disorders.

В настоящее время в России бурно развивается медицинская, психологическая и педагогическая реабилитация детей раннего возраста с задержками речевого развития различного генеза (ЗРР).

В научной литературе описывается, а в логопедической практике широко используется такая технология, как логопедический массаж для детей от 0 до 3 лет с нарушениями онтогенетического развития. Логопедический массаж — это метод активного механического воздействия, который изменяет физиологическое состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Данный метод представляет одну из логопедических технологий, способствующих быстрой нормализации произносительной стороны речи за счет нормализации мышечного тонуса артикуляционного аппарата. Этот метод предлагают использовать для реабилитации детей раннего возраста с нарушениями онтогенетического развития такие авторы, как Е.Ф. Архипова [1, с. 36—42], Е.А. Дьякова [2, с. 5—7], О.Г. Приходько [6, с. 59] и др. Все эти авторы указывают, что логопедический массаж необходимо использовать в рамках комплексного подхода к реабилитации детей раннего возраста с перинатальной энцефалопатией и ДЦП или в процессе курса логопедических занятий для детей более старшего возраста с дизартрией или ринолалией, так как логопедический массаж является составной частью комплексной медико-педагогической системы реабилитации пациентов с нарушениями речи. Этот метод используется в реабилитационной и коррекционной работе с детьми, у которых имеются нарушения мышечного тонуса как речевой, так и общей мускулатуры, а также диагностируются такие речевые расстройства, как дизартрия и ринолалия. Обычно при логопедической работе с детьми с этими речевыми нарушениями логопедический массаж входит в структуру логопедического занятия и проводится на протяжении всего курса логопедической работы (от нескольких месяцев до нескольких лет).

Но в настоящее время в логопедической практике отмечается тенденция, когда логопедический массаж используется в отрыве от комплексной реабилитации или логопедических занятий. Массаж

проводится короткими курсами по десять сеансов. Это происходит потому, что логопеды-практики недостаточно понимают механизмы оздоровительного воздействия массажа на организм в целом, и в том числе на артикуляционный аппарат. В основе физиологического механизма любого массажа, в том числе и логопедического, лежат сложные взаимообусловленные рефлекторные, нейрогуморальные и обменные процессы, регулируемые ЦНС. Под прямым и рефлекторным воздействием массажа на системы лимфо- и кровообращения улучшается питание мышц и тканей и обменные процессы. Связочный аппарат и суставы приобретают большую подвижность, а мышцы становятся более эластичными. Применение логопедического массажа в логопедической практике позволяет значительно сократить время коррекционной работы над формированием произносительной стороны речи. В ряде случаев формирование нормативного произношения звуков может происходить спонтанно. На это указывает И.Б. Карелина [3, с. 27]. Поэтому, на наш взгляд, этот метод в отрыве от комплексного медико-педагогического воздействия неэффективен.

Таким образом, для детей раннего возраста (от 1,5 до 3 лет) с задержками речевого и нарушениями онтогенетического развития нами был разработан специальный комплексный массаж, который основывается на приемах общего классического лечебного массажа и включает комплекс артикуляционного логопедического массажа. Техника массажа выбирается в зависимости от характера нарушения. Комплексный массаж (артикуляционный + лечебный) необходим как детям с задержками речевого развития дизартрического характера, так и детям с соматической ослабленностью, а также детям с нарушениями слуха, имеющими нарушения мышечного тонуса по типу гипотонии.

При задержках речевого развития дизартрического характера нарушения мышечного тонуса и паретические поражения отмечаются не только в мышцах артикуляционного аппарата, но во всей мускулатуре в целом. Поэтому комплексный массаж по нашему мнению просто необходим, так как логопедический массаж нормализует мышечный тонус только артикуляционного аппарата, а не всей мускулатуры в целом. А у детей с дизартрией отмечаются нарушения мышечного тонуса во всей мускулатуре. У детей с соматической ослабленностью отмечается нарушение формирования мышечного корсета, что вызывает различные нарушения осанки, а у детей с нарушениями слуха достаточно часто встречаются и нарушения тонуса по типу гипотонии, что влияет на развитие артикуляции, и нарушение формирования мышечного корсета, которое

приводит к нарушению осанки. Поэтому комплексный массаж показан всем детям этой категории.

Так как эффективность логопедического массажа зависит от длительности его курса, то мы предлагаем проводить комплексный массаж для детей от 1,5 до 3 лет курсом не менее 15—20 сеансов через день.

В зависимости от тонуса общей и артикуляционной мускулатуры он может быть общеукрепляющим, расслабляющим или дифференцированным. Нами разработана следующая схема проведения комплексного массажа: сначала массируются ноги, затем спина, потом руки, а затем мышцы шеи и плечевого пояса. Массаж выполняется в положении лежа. Затем в положении сидя мы проводим артикуляционный массаж при помощи зубной щетки. Этот метод щадящего артикуляционного массажа наиболее приемлем для детей раннего возраста, его эффективность проверена многолетней практикой. Метод разработан И.Б. Карелиной в 1992 году [4, с. 99—104; 3, с. 38—43]. Сначала он применялся для детей с дизартрией и ринолалией старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а с 2010 года этот метод стал использоваться нами в комплексной реабилитационной работе с детьми от 1,5 до 3 лет с задержками речевого развития дизартрического и соматического характера, а также с детьми с нарушениями слуха.

С 2010 по 2013 год курс комплексного массажа прошли более 50-ти детей от 1,5 до 3 лет: из них с нарушениями слуха 5 человек, с соматической ослабленностью 12 человек и более 35 детей с ЗРР дизартрического характера. Также метод комплексного массажа введен в практику реабилитационной работы с детьми ЗРР различного генеза в ГУЗ ЯО «Городская детская больница» города Рыбинска, где с 2010 года по настоящее время курс комплексного массажа прошли более 500 детей раннего возраста.

По данным И.Б. Карелиной [5, с. 37], 40 % детей с ЗРР проходят ту или иную раннюю реабилитацию, и всего лишь 20 % детей проходят комплексную реабилитацию в раннем возрасте, т. е. медицинскую и педагогическую. Из катамнеза известно, что дети с первичными ЗРР органического характера, прошедшие комплексную реабилитацию в раннем возрасте, в 100 % случаев догоняют своих сверстников. Дети, прошедшие только медицинскую реабилитацию, лишь в 40 % случаев догоняют своих сверстников. Дети, прошедшие только педагогическую реабилитацию, лишь в 30—35 % случаев догоняют своих сверстников. Дети, не прошедшие реабилитацию в раннем возрасте, долго отстают от своих сверстников и при поступ-

лении в школу очень часто попадают в классы компенсирующего обучения.

Принцип действия логопедического массажа при дизартрии понятен: он устраняет нарушения тонуса и паретические явления в мышцах артикуляционного аппарата. Артикуляция становится более четкой и ясной. С нормализацией артикуляции нормализуются слуховые дифференцировки, которые у детей с дизартрией недостаточно развиты вследствие нечеткости артикуляции.

Этот принцип мы взяли за основу, используя логопедический массаж для детей раннего возраста с нарушениями слуха. С развитием кинетических и кинестетических ощущений у детей с нарушениями слуха улучшаются слуховые дифференцировки. Чем меньше степень снижения слуха, тем лучше влияние логопедического массажа на развитие слуховых дифференцировок. Также у детей повышается иммунитет, улучшается их общее соматическое состояние.

У детей с соматической ослабленностью под воздействием комплексного массажа улучшается артикуляция, спонтанно появляются отсутствующие или нарушенные звуки, быстрее развивается словарь и фразовая речь, также улучшается соматическое состояние, так как массаж способствует укреплению иммунитета в связи с его влиянием на фагоцитарную функцию крови.

Поэтому комплексный массаж является новым эффективным методом медицинского воздействия в реабилитации детей раннего возраста с задержками речевого развития различного характера.

Таким образом, более высокую эффективность применения логопедического массажа у детей раннего возраста с задержками речевого развития различного генеза можно обеспечить его сочетанием с лечебным массажем и нейродинамической гимнастикой. Такой расширенный комплекс массажа может выполнять как средний медицинский персонал (массажист), обученный приемам логопедического массажа, так и логопед, владеющий приемами медицинского массажа, знаниями по анатомии и физиологии человека и прошедший специальную подготовку по медицинскому и логопедическому массажу.

Список литературы:

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст]: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, 2006. — 222 с.
2. Дьякова Е.А. Логопедический массаж. М.: Академия, 2003. — 96 с.
3. Карелина И.Б. Логопедический массаж при различных речевых нарушениях. М.: ГНОМ, 2013. — 63 с.

4. Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами: Дисс. ... канд. пед. наук / И.Б. Карелина. М., 2000. — 172 с.
5. Карелина И.Б. Факторы риска возникновения речевых нарушений у детей от 0 до 3 лет и способы их предупреждения. Ярославль, 2013. — 96 с.
6. Приходько О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии [Текст] / О.Г. Приходько // Специальное образование. — 2008. — № 4. — С. 65—76.
7. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни [Текст]: Методическое пособие / О.Г. Приходько. СПб.: КАРО, 2006. — 112 с.
8. Приходько О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений у детей раннего и дошкольного возраста. СПб.: КАРО. 2008. — 160 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С ПОДРОСТКАМИ

Югова Наталья Леонидовна

*канд. пед. наук, зав. кафедрой психологии, доцент
Глазовского педагогического института им. В.Г. Короленко,
РФ, г. Глазов
E-mail: lifebest2004@inbox.ru*

Трефилова Анна Юрьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры информатики,
теории и методики обучения информатике
Глазовского педагогического института им. В.Г. Короленко,
РФ, г. Глазов
E-mail: anna-tref@bk.ru*

SOCIAL MEDIA AS A TOOL FOR CLASS TEACHERS' PSYCHO-PEDAGOGICAL ACTIVITY WITH TEENAGERS

Yugova Natalia

candidate of Science, Head of psychology department, assistant professor of psychology, Glazov State Pedagogical Institute, Russia, Glazov

Trefilova Anna

candidate of Science, assistant professor of computer science, the theory and methods of teaching science, Glazov State Pedagogical Institute, Russia, Glazov

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются аспекты использования классным руководителем социальных сетей в образовательном процессе, а также обсуждаются перспективы дальнейшего развития деятельности в этом направлении.

ABSTRACT

The paper discusses the aspects of the class teacher's activity in social networks as an item of the educational process, it presented the prospects for future development in this direction.

Ключевые слова: социальные сети; системы управления обучением; психолого-педагогическая деятельность; классный руководитель; депрессивные состояния; суицид.

Keywords: social networks; learning management system; psycho-pedagogical activity; class teacher; depression; suicide.

Среди всех доступных простому пользователю Интернет-ресурсов наибольшей популярностью пользуются социальные сети, которые выполняют функции поддержки общения, обмена мнениями, получения информации. Педагоги ведут активное обсуждение возможности использования сервисов социальных сетей в образовании. Уже есть опыт их внедрения в образовательный процесс. Причем опыт российских педагогов в этом направлении не менее успешен, чем зарубежный [3].

Стоит отметить, что одним из положительных эффектов использования инструментария социальных сетей в образовательном процессе, замеченных учителями, является то, что обучающиеся начинают значительно больше использовать социальную сеть

для учебных целей и меньше — для развлечений. Немаловажен и тот факт, что в привычной среде социальной сети ребенок чувствует себя более комфортно, нежели, например, на сервисах, организованных с помощью систем управления обучением (LMS).

LMS очень удобны педагогу, так как созданы специально для организации учебного процесса и имеют весь необходимый для этого функционал и инструментарий. Вместе с тем замечено также, что обучающиеся теряют интерес к курсу зачастую лишь по причине непривычного и не совсем понятного интерфейса.

Информатизация, как один из аспектов модернизации Российского образования, постулирует создание информационной среды учебного заведения. Такой средой с успехом может стать социальная сеть. И учителя стали активно использовать сервисы социальных сетей для организации учебного и внеучебного взаимодействия и общения с обучающимися. Так как эта тенденция все более явно наблюдается, то в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-16-18005 мы провели исследование возможностей работы классного руководителя и психолога с целью профилактики депрессивных состояний и суицида у подростков.

Для подростка социальная сеть — это некий абстрактный мир. Мир сети таков, что каждый пользователь сам решает, принимать ли ему участие в общении или нет. С помощью специальных инструментов он может выразить свои эмоции и настроение. Кроме того как только общение переходит в фазу конфликта или принимает любой другой нежелательный для участника оборот, можно просто «уйти со сцены», выставив специальный статус.

Все это похоже на игру и очень привлекает подростков. Результаты исследования, проведенного среди подростков 7—11 классов школ г. Глазова, показали, что самым интересным и популярным социальным ресурсом у пользователей от 13 до 17 лет является «ВКонтакте» [4]. Более 95 % опрошенных отметили, что посещают ресурс ежедневно, в том числе и в учебное время.

Существует немало мнений о вреде и пользе социальной сети, однако мы придерживаемся мнения, что запретами проблемы не решить. Педагогу и психологу нужно научиться использовать данный инструментарий с тем, чтобы организовать пребывание ребенка в соцсети с максимально большей пользой для его развития.

В исследованиях [1; 2; 3] выделяют следующие особенности поведения пользователей в социальных сетях:

1. *Повышенная вербальная активность*, вызванная исчезновением коммуникативных барьеров и невозможностью молчаливого общения. Социальная доступность педагога.

2. *Разорванность, мозаичность коммуникации*. Люди, участвующие в быстрой коммуникации, при отсутствии визуальной и слуховой информации совершают короткие и эгоцентрические коммуникативные акты.

3. *Специфический этикет общения, новый язык (сокращение слов, латиница)*.

4. *Эмоциональность общения восполняется включением в текст сообщения* слов вербальных средств выражения эмоций — смайликов.

5. *Разнообразие форм коммуникации*: форумы, голосования, комментарии, отправка персональных сообщений и т. д.

6. *Различная степень подверженности пользователей влиянию* (конформизм, устойчивость мнений).

В качестве достоинств социальных сетей, таких как «Facebook», «ВКонтакте» и «Одноклассники», отметим то, что в них технически реализованы основные нужды общения молодых людей. Конкретнее — это набор социальных инструментов и средств взаимодействия, необходимых для построения личного социального пространства.

Для того чтобы успешно использовать социальные сети в психолого-педагогической практике, классному руководителю необходимо овладеть инструментарием общения в социальных сетях. Результаты опроса, проводимого в рамках нашего исследования, показали, что свободно ориентируются «ВКонтакте» педагоги в возрасте до 40 лет. Они активно ведут свои странички в социальной сети, взаимодействуют со своими подопечными. При этом их старшие коллеги для общения в основном используют социальную сеть «Одноклассники».

Каждый пользователь социальной сети имеет свою личную страничку, которая содержит личную информацию о владельце ровно в том объеме, в котором он сам пожелает ее представить. На странице можно размещать все виды мультимедиа материалов: текст, фото, аудио и видео. Для создания сообщений, адресованных другим пользователям, зашедшим на данную страничку, используется так называемая «стена». На стене может писать как хозяин страницы, так и любой пользователь, в зависимости от установленных настроек.

Каждое новое сообщение, располагаемое на стене, начинается с темы. Тело сообщения может содержать текст и другие виды мультимедиа. Как только сообщение появилось на стене пользователя

«ВКонтакте», оно автоматически будет отображено в лентах новостей каждого из пользователей, являющихся его друзьями. Так обеспечивается возможность быть в курсе событий своих друзей.

Стать другом какого-либо пользователя можно, отправив ему соответствующий запрос. Как только запрос на дружбу утвержден, считается, что дружба состоялась и имена добавляются в списки друзей. В некоторых сетях есть ограничения на количество друзей. Но обычно оно очень велико, от нескольких тысяч.

С целью организации специфического общения или распространения определенной информации создаются группы. Группу или сообщество имеет право создать каждый пользователь. Группа также имеет собственную страницу, стену и все остальные инструменты. В зависимости от настроек, на стене может писать или только руководитель группы, или любой член группы.

Успешная работа с классом через социальную сеть может быть организована именно с помощью группы. Очень важно классному руководителю выяснить, есть ли уже у класса своя группа. Если она есть, ни в коем случае не нужно навязывать подросткам свою, вновь созданную группу. Нужно отправить запрос на добавление в ту, что уже существует. Пусть руководитель группы будет другой, скорее всего, это один из детей. В этом случае общение останется более естественным и материал для психологического анализа и исследований не будет искаженным.

Также необходимо подать заявку на то, чтобы стать другом каждому из детей класса лично. Это нужно для того, чтобы сообщения, которые классный руководитель оставляет на своей стене, автоматически отображались в лентах учеников. Таким образом, учитывая, что подростки проводят в социальной сети достаточно много времени, существует большая вероятность того, что ребенок увидит это сообщение. Таким способом удобно передавать даже срочную информацию детям.

Материалом для диагностики психологического состояния ученика могут послужить аватары и социальные статусы, выставленные детьми на данный момент. Для анализа можно использовать методики: Шкала социально-психологической адаптации (СПА), Опросник Басса-Дарки на агрессию и чувство вины, методика оценки способов реагирования на конфликтные ситуации, методика первичной диагностики детей «группы риска» (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук), методика выявления уровня самооценки (Е.В. Сидоренко), диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П),

экспресс-методика «Прогноз» для первоначального ориентировочного выявления лиц с признаками нервно-психической неустойчивости, методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности (опросник Айзенка), Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипа.

Не стоит упускать из внимания и тексты сообщений подростков. Зачастую они открыто пишут о своих проблемах. Дети чувствуют себя хозяевами, не боятся мнения взрослых. Кроме того, написать что-то трудное порой бывает легче, чем сказать это вслух. Также можно вызвать ребенка на откровенность, написав ему «в привате» сообщение, которое никто, кроме него, не увидит.

Однако здесь нужно быть осторожными. Иногда подростки специально сгущают краски, чтобы эффектнее высказаться. Поэтому диагностику нужно проводить, анализируя материалы в комплексе.

Анализируя материалы общения своих подопечных в социальных сетях, классный руководитель при взаимодействии с психологом может уже на ранних стадиях выявлять отклонения и вовремя осуществлять профилактику депрессивных состояний и суицида у детей и подростков.

Таким образом, социальные сети следует рассматривать как инструмент, который нужно активно применять в образовательном процессе. Тем не менее, открытыми остаются вопросы информационно-психологической безопасности, общения и поведения в социальной сети.

Список литературы:

1. Губанов Д.А., Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства. М.: Издательство физико-математической литературы, 2010. — 228 с.
2. Гулевич О.А. Психология коммуникации. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 384 с.
3. Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Гуманитарная информатика. — 2011. — Вып. 6. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://huminf.tsu.ru/jurnal/files/vol7/feschenko.pdf> (дата обращения 10.08.2014).
4. Югова Н.Л., Касимова А.Р. Суицидальное поведение подростков: технологии, методы и средства профилактической работы классного руководителя // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — № 41. — С. 152—160.

2.4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И АКМЕОЛОГИЯ

ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Дашкова Софья Владимировна

*канд. филос. наук, доцент Волгоградского государственного
архитектурно-строительного университета,*

РФ г. Волгоград

E-mail: dashkova.s.v@yandex.ru

THE EXTREME SITUATION AS A RESOURCE FOR PERSONAL DEVELOPMENT

Dashkova Sofya

*candidate of philosophical sciences, associate professor
of Volgograd State University of Architecture and Civil Engineering,
Russia, Volgograd*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме личности в экстремальной ситуации. Экстремальная ситуация рассматривается как исключительное событие в жизни человека, которое содержит в себе определённый потенциал для развития его личности. Обращается внимание на необходимость подготовки человека к экстремальным ситуациям.

ABSTRACT

The article is devoted to the problem of a person in an extreme situation. The extreme situation is considered as an exceptional event in a person's life, which contains some potential for the development of his personality. Attention is drawn to the need to prepare for a person to extreme situations.

Ключевые слова: экстремальная ситуация; развитие личности; самопознание; психологическая устойчивость.

Keywords: extreme situation; personal development; self-knowledge; psychological stability.

Экстремальные ситуации в современном обществе получают всё более широкое распространение. Можно утверждать, что одной из характерных особенностей нашего времени выступает учащение экстремальных ситуаций, изменения их характера, возрастания числа и видов, масштабности и тяжести потерь от них. В связи с этим интерес к изучению экстремальных ситуаций в современном мире неуклонно растёт среди философов, социологов и психологов.

В работах психологов за последние несколько лет ситуации, упоминаемые как экстремальные, постоянно расширяют свой диапазон и наряду с прочими включают: профессиональные ситуации; экстремальные виды досуга; вынужденное перенаселение; конфликты в семье; эмоциональные кризисы; заболевания и смерть близких; экстремальные ситуации в бизнесе и управлении и т. д. Фактически в ранг экстремальных ситуаций психологи возводят широкий круг событий, оказывающих глубокое влияние на жизнь и судьбу человека.

Экстремальными ситуациями обозначают события, которые выходят за пределы обычного человеческого опыта и нарушают интегрированность и привычные способы реагирования личности. На состояние и поведение человека в экстремальной ситуации, безусловно, оказывают влияние такие её характеристики как внезапность, длительность и т. д. Попадание в уникальную, незнакомую ситуацию вызывает у человека ощущение тупика, когда он не знает, что делать. Тем не менее, анализ теоретических и эмпирических исследований, изучающих поведение людей, оказавшихся в сложных, экстремальных условиях, позволяет утверждать, что экстремальная ситуация — это объективно-субъективный феномен. Исследования Ю.А. Александровского, Э. Линдемана, Л.А. Китаева-Смыка, Н.Н. Пуховского и др. показывают, что, даже оказавшись в экстремальной ситуации после первой реакции — шока люди начинают по-разному определять её значение для себя, по-разному ведут себя и выходят из ситуации с различными психологическими последствиями.

Следует отметить, что оценка экстремальной ситуации в большей степени осуществляется через призму субъективного восприятия, от которого зависит как поведение человека в ситуации, так и выбор стратегии преодоления. Одна и та же экстремальная ситуация может восприниматься как угроза, опасность или как испытание. Особенность восприятия ситуации определяет мотивацию поведения человека, способы и смысл его действий, отношение к себе и окружающим, копинг-стратегии. Так, например, восприятие экстремальной ситуации как угрозы или опасности формирует у человека отношение к себе как к жертве, что приводит к пассивному

поведению, формированию неконструктивных механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, обвинению других и т. д.

Важность того, как сам для себя человек определяет смысл экстремальной ситуации, подтверждает личный опыт выдающегося учёного В. Франкла, узника концлагеря во время II Мировой войны. Описывая переживания и поведение людей заключённых, В. Франкл пишет о той немногочисленной категории людей, которые «никогда не рассматривали лагерную жизнь, как простой эпизод — для них она была скорее испытанием, которое стало кульминацией их жизни. Об этих людях, во всяком случае, нельзя говорить, что они испытали регрессию; наоборот, в моральном отношении они испытывали прогрессию, претерпели эволюцию — в моральном и религиозном отношении» [2, с. 144]. В. Франкл считал, что человек свободен отнестись к обстоятельствам так, или иначе и тяжёлая ситуация даёт человеку возможность внутренне возвыситься над самим собой.

Следует отметить, что психологические исследования экстремальной ситуации, как правило, акцентируют негативные аспекты её влияния на психику человека, ассоциируя её с такими состояниями как дезадаптация, стресс, фрустрация, травма, кризис. В то же время в психотерапии и конфликтологии широко используется концепция кризиса как источника развития личности. Трудная жизненная ситуация предстает как свидетельство необходимости изменений, повод для серьезного осознания своего жизненного пути и производству работы по его коррекции. В рамках гуманистической психологии, психологии развития, акмеологии, трансперсональной психологии экстремальная ситуация обладает определенным потенциалом для развития личности, а центральным вопросом является реализация данного потенциала.

Ряд психологов (В.А. Ананьев, Ю.Н. Кандрашов, Ф. Лисбет, Брюдаль) высказывались о потенциалах роста, заложенных в кризисе. Так, например, В.А. Ананьев использует понятие «потрясение», как особое состояние напряжения душевных сил человека, посредством которого он поднимается выше уже осмысленных возможностей. В одном из интервью В.А. Ананьев так кратко описывает значение анализа кризисных переживаний: «Кризисные события жизни могут оказать разные действия: одного человека они приводят к сумасшествию, а другого — к святости. Когда опрокидывается вся жизнь, все смыслы, на которые опирался разум, это тяжкое испытание. Выдержавший его обретает новые смыслы на новом уровне существования... Многие видные личности, как правило, имеют в своей истории опыт потрясения. После него

часто обостряется интуиция, и человек становится словно бы ведомым некою силою. Такие люди опираются уже не просто на факты и знания, а на внутренние подсказки. Ведь потрясение открывает доступ к внутренним ресурсам человека» [1].

В научной литературе накапливается всё больше эмпирических исследований, свидетельствующих о позитивном влиянии экстремальных ситуаций на развитие личности: осознание ценности человеческой жизни, принятие на себя ответственности за свою жизнь, более яркое восприятие происходящего вокруг, актуализация таких качеств, как доброта, терпимость к людям.

Экстремальная ситуация, представляет собой «потрясение» (В.А. Ананьев), «пиковое переживание» (А. Маслоу), «экзистенциальное озарение» (К. Ясперс), занимает событийный статус на жизненном пути личности, позволяет ей выйти за пределы обыденного, привычного существования и получить новый уникальный опыт. Необходимо отметить, что только приближение к тому пределу, за которым кончаются обычные силы, пробуждает имеющуюся у каждого человека, но не проявляющуюся в обычной жизни, внутреннюю энергию и выявляет подчас совершенно неожиданные для него качества и способности. Таким образом, основными тенденциями развивающего влияния экстремальной ситуации являются: углубление самопознания и расширение границ видения и осмысления субъективной картины мира, совершенствование поведенческих стратегий, повышение социальной зрелости и адаптации личности, актуализация способности к выходу за пределы своих возможностей.

Значение исследований развивающего влияния экстремальных ситуаций на личность трудно переоценить. Они важны не только для разработки наиболее эффективных способов профилактики неблагоприятных воздействий экстремальных ситуаций на психику человека, но и для определения возможностей использования ресурсов личности.

Следует отметить, что количество практических исследований, сосредотачивающих своё внимание на поиске оптимальных средств совершенствования экстремальной подготовленности человека, формирование культуры безопасной жизнедеятельности очень незначительно. Подавляющее число психологических публикаций по экстремальной проблематике посвящено психологическим последствиям преодоления экстремальных ситуаций. Внимание исследователей сосредотачивается на поиске диагностических критериев психологических травм, их классификации, разработке

методов их коррекции. Актуальным остаётся изучение того, каким образом человек может подготовиться к встрече с экстремальными ситуациями и без психологической помощи справиться с жизненными трудностями, с неожиданными негативными событиями.

Для того чтобы свести к минимуму вероятность психических нарушений и не создавать постэкстремальных проблем, необходимо заниматься вопросами их предупреждения, формированию рекомендаций и практических технологий по профилактике неблагоприятных последствий экстремальной ситуации, готовить людей к встрече с трудностями и их преодолению.

Формирование психологической устойчивости, как интегральной характеристики личности, имеет большое значение особенно для подросткового и юношеского возраста. В этом возрасте любые жизненные невзгоды или временные трудности (экзамены, конфликты в семье, неразделённая любовь и т. д.) очень часто субъективно воспринимаются как экстремальные и при отсутствии социальной поддержки приводят к печальным последствиям, к попытке уйти от проблем с помощью самоубийства.

К экстремальным ситуациям в жизни, учитывая их перманентный характер, человеку надо относиться как к неизбежности. Для предотвращения возможных психологических проблем ему обязательно надо знать и понимать себя, готовить себя к встрече с экстремальными ситуациями, формировать эффективные стратегии совладания с ними, уметь управлять собой. Одним из способов в этом направлении являются тренинги, включающее моделирование экстремальных ситуаций, которые способствуют самопознанию, обогащают опыт проявления собственной активности и расширяют спектр способов выхода из трудных жизненных ситуаций, увеличивая тем самым адаптационные ресурсы.

В заключении отметим, что любая экстремальная ситуация, с которой сталкивается человек в жизни, может быть использована как возможность познания и совершенствования себя, возможность личностного развития.

Список литературы:

1. Лассан Л.П., Малыхина Я.В. В.А. Ананьев — ученый, учитель, ученик. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 3. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 16.08.2014).
2. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / пер. с англ. М.: Прогресс, 1990 — 368 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ТРЕНИНГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Партенадзе Оксана Витальевна

*преподаватель кафедры практической психологии Николаевского
национального университета имени В.А. Сухомлинского,
Украина, г. Николаев
E-mail: pilichuk@mail.ru*

TRAINING TECHNOLOGY INTEGRATION INTO THE WORK OF PSYCHOLOGICAL SERVICE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Oksana Partenadze

*teacher of Experimental Psychology Department, Nikolayev National
University named after V.O. Sukhomlynsky,
Ukraine, Nikolayev*

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты основные теоретические подходы к понятию «тренинговые технологии», проанализирован опыт использования тренинговых технологий в деятельности Психологической службы в системе высшего образования. Представлена авторская модель интеграции тренинговой технологии в деятельность Психологической службы Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского. Тренинговая технология позволяет комплексно и с максимальным охватом участников решать задачи успешного профессиогенеза будущего специалиста, формирования его личностной конкурентоспособности и активной жизненной позиции.

ABSTRACT

The article reveals principal theoretical approaches to the concept of training technologies; experience of using training technologies has been analyzed in the work of psychological service in higher education system. Author's model of training technology integration into the work of psychological service of Nikolayev National University named after V.O. Sukhomlynsky has been presented. Training technology allows to solve problems of successful profессиogenesis of a future expert,

formation of his personal competitiveness and proactive attitude in an integrated manner and with maximum number of participants.

Ключевые слова: психологическая служба; тренинговая технология; групповые формы работы; профессиогенез; субъектность; проектирование.

Keywords: psychological service; training technology; group forms of work; profессиogenesis; subjectivity; designing.

Усовершенствование образовательной парадигмы высшего образования в рамках Болонского процесса для создания европейского образовательного пространства выдвигает определенные требования как к национальному образовательному пространству Украины, так и образовательному пространству высшего учебного заведения. Одним из компонентов образовательного пространства, способного решить задачи формирования современного мышления, активной жизненной позиции, личностной компетентности, конкурентно-способности на мировом рынке труда стала Психологическая служба.

Деятельность Психологической службы высшего учебного заведения включает разнообразные психологические практики и технологии развития личности студента, одной из которых является тренинговая технология.

Проблемам тренинговых технологий посвящены исследования П.А. Бавиной, В.Ю. Большакова, И.В. Вачкова, Ю.М. Емельянова, В.П. Захарова, Т.В. Зайцевой, Г.А. Ковалева, В.О. Лефтерова, С.И. Макшанова, Л.М. Митиной, В.В. Никандрова, Л.А. Петровской, Б.Д. Парыгина, Е.В. Сидоренко, А.П. Сытникова, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко и др.

Исследованиям использования тренинговых технологий в работе психологической службы высшего учебного заведения посвящены работы таких ученых, как Е.А. Евдокимова, Н.А. Евдокимова, В.А. Лефтеров, Л.И. Мороз, В.Г. Панок, М.В. Калтаева, Ю.В. Суховерина, Л.В. Тищенко, Е.В. Чуйко, Ю.М. Швалб, Щербанева Н.Г. и др..

Термин «технология» происходит от двух древнегреческих слов: техно — «искусство, мастерство» — и логос — «наука, знание, закон». В словарях и энциклопедиях технология определяется как: 1) совокупность знаний о способах обработки материалов и изделий и методы осуществления любых действий, 2) совокупность операций, осуществляемых определенным образом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки материала или изделия [4].

С.С. Витвицкая указывает, что технологический процесс всегда предполагает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий. В процессуальном понимании технология отвечает на вопрос «Как сделать (из чего и каким способом?)» [4].

Ю.М. Швалб рассматривает технологию как «некий процесс, который реализует получение практически значимого продукта». Технология появляется, когда данный процесс можно унифицировать, вырезать и передать участнику, и он сможет им пользоваться и достигать результата. Технологии дают возможность «передавать» мастерство, потому что в чистом виде мастерство может реализоваться только на материале конкретного человека и умирает вместе с ним [11].

К признакам технологического процесса относятся:

- наличие алгоритма системы «последовательных» шагов, где каждый следующий вытекает из предыдущего, а вместе они определяют эффективность результата;
- определенная продолжительность во времени, охватывающая промежуток времени от формулировки цели или задач к его практическому решению, что составляет полный цикл.

Исследователи выделяют психотехнологию и техническую технологию. В психологической технологии в результате деятельности достигается определенная цель, которая превращается в объект воздействия (И.Г. Зайнишева). Эта деятельность не сводится к единовременному акту воздействия, а представляет собой процесс, характеризующийся изменением содержания, форм, методов, которые циклически повторяются при решении каждого нового задания. В своей совокупности содержание такого цикла от момента возникновения задачи до его полного решения составляет технологический процесс. Ю.М. Швалб указывает, что передать психологическую технологию можно только при условии выдерживания технологии вместе с той целью, с которой мы ее используем [11].

Тренинг часто рассматривают как технологию, относящуюся к разным отраслям знаний. В зависимости от направленности тренинга он может предусматривать в одном случае акцентирование на психологических признаках личности, в другом — на формировании определенных знаний, умений и навыков, связанных с той или иной профессиональной деятельностью, в третьем — выработку умений и способов действий в практических ситуациях, т. е. расширяет у индивида набор моделей поведения,

аналоговых схем и создает умение пользоваться ними в соответствии с ситуацией.

Понятие «тренинговой технологии» многими авторами (Н.А. Евдокимова, Е.А. Евдокимова, В.А. Лефтеров, В.Г. Панок, Т.В. Синельникова, Ю.В. Суховершина, О.Я. Чебыкин и др.) рассматривается либо как синонимичное понятию «тренинг», либо как комплекс тренингов различной направленности, объединенных общей целью [2; 3; 5; 7; 8].

При разработке тренинговых технологий (или комплексных тренинговых программ) исследователи опираются на модели Психологических служб высшего учебного заведения и их стратегические задачи и учитывают запрос студентов или администрации, профиль высшего учебного заведения (гуманитарный, технический, классический) или направление специализации.

В таблице 1 представлены концепции использования тренинговых технологий в деятельности психологических служб высшей школы с учетом профиля высшего учебного заведения и направления специализации.

Так, например, О.В. Чуйко в своих исследованиях опирается на особенности личностного становления студенческой молодежи и противоречий (кризисов), возникающих при этом [10]. Е.А. Евдокимова, Ю.В. Суховершина выстраивают свои модели с учетом особенностей динамики личностно-профессионального развития студентов [2; 8].

Н.А. Евдокимова утверждает, что социально-психологические тренинги помогают студентам адаптироваться к обучению в высшем учебном заведении, сформировать психологическую готовность к профессиональной деятельности, способность к коммуникации, конфликтоустойчивость и стрессоустойчивость. Автор рассматривает тренинговые технологии как один из компонентов концептуально-содержательной модели субъектного образовательного пространства профессионально-учебной юридической деятельности и решает задачи социально-психологического сопровождения профессионального образования [3].

Таблица 1.

Тренинговые технологии в деятельности Психологической службы высшего учебного заведения

Ф.И.О. автора		<i>Евдокимова Н.А.</i>	<i>Чуйко Е.В.</i>	<i>Евдокимова Е.А.</i>	<i>Мороз Л.И.</i>
Направленные специальности		Юридические специальности	Социономические специальности	Технические специальности	Экстремальные специальности
Тематика тренингов	<i>I курс</i>	Адаптационный тренинг	Тренинги коммуникативной направленности, самопознания	Адаптационный тренинг	Тренинги коммуникативных умений Тренинги формирования команды
	<i>II курс</i>	Лидерский тренинг	Тренинг развития способностей к личностной и профессиональной рефлексии	Тренинги развития познавательных процессов	Тренинги формирования навыков саморегуляции психических состояний
	<i>III курс</i>	Мотивационный тренинг	Тренинги профессионального роста	Тренинги развития коммуникативной компетенции и делового (профессионального) общения	Тренинг личного роста Тренинг предупреждения и разрешения конфликтов
	<i>IV курс</i>	Конфликтологический тренинг	Тренинги профессионального роста	Тренинг формирования навыков саморегуляции психических состояний	Тренинг формирования навыков безопасного поведения и жизнедеятельности
	<i>V курс</i>	Антиманипуляционный тренинг	Тренинги асертивного поведения	Тренинги формирования образа специалиста	Управленческий тренинг Антикоррупционный тренинг

Л.И. Мороз, анализируя деятельность сотрудников органов внутренних дел, предлагает комплекс социально-психологических тренингов, направленных на развитие необходимых профессиональных навыков у будущих специалистов, а также профилактику профессионального выгорания и деформации в будущем [6].

В.О. Лефтеров утверждает, что психотренинговое сопровождение подготовки специалистов является непрерывным процессом обучения и развития личности с помощью психологического тренинга на протяжении всей учебной и профессиональной деятельности [5].

В.Г. Панок, Н.В. Чепелева рассматривают использование тренинговых технологий в работе психологической службы в двух направлениях: общей направленности (например, тренинги навыков саморегуляции, общения, решения конфликтов и т. п.) и специальной направленности (тренинги умения вести переговоры, навыков консультативной деятельности, телесно ориентированные тренинги, тренинги психодраматических умений и т. п.). Автор замечает, что тренинги специальной направленности имеют целью формирование профессионально значимых личностных качеств и умений [7].

Л.В. Тищенко в своих исследованиях, посвященных организации психологического сопровождения студентов с ограниченными функциональными возможностями, как одну из форм работы Психологической службы также выделяет тренинговые технологии. Исследователь выделяет тренинг формирования позитивного Я-образа, тренинг построения жизненных перспектив, тренинг развития профессиональной Я-концепции, тренинг развития коммуникативных навыков и формирование способности к установлению социальных контактов с окружающими, тренинг формирования толерантного отношения к студентам с ограниченными функциональными возможностями [9].

Немного иной подход к трактовке понятия «тренинговая технология» предлагают такие исследователи, как Ю.М. Швалб, Ю.В. Иванко и В.А. Друзь. Тренинговая технология рассматривается ими как комплекс (совокупность, система) не только тренингов, но и других групповых форм и методов работы, соподчиненных определенной цели, решающей в сумме тренинговые задачи и разбитых на последовательные технологические шаги [4; 11].

Исследователи указывают на основные принципы построения тренинговой технологии:

1. В основе тренинговой технологии должна лежать теоретическая модель, которая содержит нормативное описание способов действий.
2. На основе теоретической модели технологический процесс разбивается на «технологические шаги», которые должны соответствовать принципам: а) последовательности (каждый шаг должен быть логическим продолжением предыдущего); б) цикличности

(каждый шаг является завершенным циклом последовательных действий); в) целостности (каждый шаг является необходимым на пути достижения конечной цели и получения ожидаемого результата).

3. На каждом шаге определяется цель и задачи ведущего, результаты участников, а также признаки эффективного прохождения данного этапа участниками, которые становятся критерием перехода к следующему технологическому шагу.

4. Важно учитывать, что продвижение участника и его результаты характеризуются также определенной этапностью и последовательностью. Каждый этап является обязательным и не может начинаться без завершения предыдущего. На каждом этапе происходят определенные изменения, которые должны фиксироваться ведущим, так как это выступает критерием возможного продвижения участника по этапам.

5. Затем составляется сценарный план тренинговой технологии, которая разбивается на блоки, сессии (занятия), модули в занятиях и процедуры, которые могут содержать различные формы и методы групповой работы, способные решить поставленные задачи.

В рамках данного теоретического подхода к разработке тренинговых технологий автором разработана и апробирована интегрированная тренинговая технология в деятельности Психологической службы высшего учебного заведения на примере Николаевского национального университета имени В.А. Сухомлинского, модель которой представлена на рис. 1.

Цель тренинговой технологии — развитие личностных качеств, необходимых для эффективного профессиогенеза будущего специалиста, формирования его личностной конкурентноспособности и активной жизненной позиции.

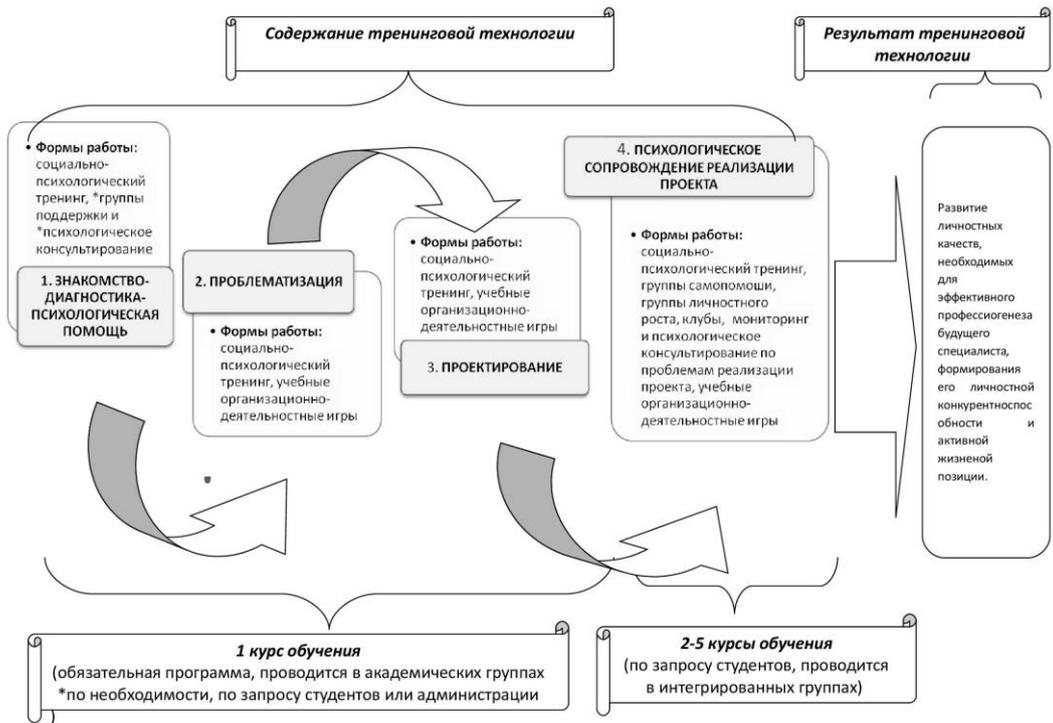


Рисунок 1. Модель интеграции тренинговой технологии в деятельность Психологической службы вуза

Задачи тренинговой технологии:

- развитие личностной рефлексивности;
- развитие учебных интересов и учебного целеполагания;
- развитие организационно-управленческих качеств;
- развитие проектного мышления;
- развитие субъектности и активной жизненной позиции.

Тренинговая технология состоит из четырех технологических шагов, которые реализуются в процессе всего периода обучения в следующей последовательности:

- 1—3-ий технологические шаги — на I курсе обучения, предполагают обязательное участие в академических группах всех первокурсников. Студентов, у которых выявлены проблемы психологического плана (проблемы адаптации, личностные проблемы, острые эмоциональные состояния и т. п.), для нормализации их психоэмоционального состояния в период организации 1-го технологического шага параллельно перенаправляют для участия в работе групп поддержки или на психологическое консультирование, что позволяет избежать выпадения отдельных участников из группового процесса.

- 4-ый технологический шаг — на 2—5 курсах обучения, предполагает участие по запросу, исходя из собственных проектов профессиогенеза, в интегрированных группах студентов с разных специальностей и курсов обучения.

Содержание тренинговой технологии:

Технологический шаг № 1 «Знакомство-Диагностика-Психологическая помощь»

Цель: подготовка и включение участников в тренинговую технологию.

Задачи тренера:

- установление доверительных, партнерских отношений между тренером и участниками;
- диагностика психологического климата в коллективе, психологического состояния участников и проблем, которые возникают во время адаптации к обучению;
- решение проблем, которые влияют на психоэмоциональное состояние участников и могут снизить эффективность тренинговой технологии. В группах, в которых отмечаются проблемы группового взаимодействия, включаем дополнительно тренинги на сплочение коллектива, а студентов, которые имеют проблемы личностного плана и сильные эмоциональные переживания, направляем для участия в группах поддержки и на психологическое консультирование.

Результат участников:

- открытость и доверие к тренеру и участникам;
- получение опыта участия в тренинге;
- мотивация участия в тренинговой технологии, настрой на групповую работу;
- осознание возможностей и перспектив студенческой жизни, а также средств преодоления трудностей и проблем, которые возникают;
- отработка личностных психологических проблем.

Формы работы: социально-психологический тренинг (СПТ), группы поддержки и психологическое консультирование.

Про эффективность прохождения этапа свидетельствует наличие таких признаков:

- сплоченность в группе, доверительная атмосфера, открытость участников;
- стабильный эмоциональный фон участников;
- отсутствие психологических проблем личностного плана;
- интерес и активное участие в тренинговых занятиях.

Технологический шаг № 2 «Проблематизация»

Цель: проблематизация участников.

Задачи тренера:

- проблематизация стратегий поведения участников в коммуникации, взаимодействии, групповой работе;
- проблематизация представлений участников о студенчестве, высшем образовании, профессиональном становлении, будущем;
- проблематизация стереотипов мышления участников о значимости собственной субъектности и активной жизненной позиции в построении и развертывании будущего.

Результат участников:

- способность к рефлексивному анализу собственных ограничений и достижений в групповом взаимодействии и деятельности;
- способность к рефлексивному анализу представлений участников о студенчестве, высшем образовании, антиципация профессионального становления, будущего;
- способность к рефлексивному анализу стереотипов мышления участников о значимости собственной субъектности и активной жизненной позиции в построении будущего;

Формы работы: социально-психологический тренинг (СПТ), учебные организационно-деятельностные игры (УОДИ).

Про эффективность прохождения этапа свидетельствует наличие таких признаков:

- способность к рефлексивному анализу собственных ограничений и достижений;
- критичность относительно собственных принципов и догм;
- понимание участниками других позиций и точек зрения;
- мотивация к изменениям собственных стереотипов и стратегий.

Технологический шаг № 3 «Проектирование»

Цель: создание участниками проектов собственного профессиогенеза.

Задачи тренера:

- активизация проектного мышления участников и включение их в проектную деятельность для создания собственного проекта профессионального становления (профессиогенеза);

- развитие навыков целеполагания.

Результат участников:

- проектирование собственного профессионального становления (профессиогенеза);
- приобретение навыков целеполагания;
- осознание собственных профессиональных целей и жизненных перспектив;
- планирование собственной деятельности для реализации проекта;
- мотивация к саморазвитию и самореализации.

Формы работы: социально-психологический тренинг (СПТ), учебные организационно-деятельностные игры (УОДИ).

Про эффективность прохождения этапа свидетельствует наличие таких признаков:

- наличие четких целей и жизненных перспектив;
- наличие проекта собственного профессионального становления;
- наличие плана собственной деятельности для реализации проекта;
- мотивация реализации собственного проекта.

Технологический шаг № 4 «Психологическое сопровождение реализации проекта»

Цель: психологическое сопровождение реализации участниками проектов профессионального становления.

Задачи тренера:

- включение участников (по запросу) в участие в тренинговых программах различной направленности;
- мониторинг и психологическое консультирование участников по проблемам реализации проекта;
- включение участников (по запросу) в работу групп самопомощи, клубов, кружков, групп личностного роста.

Результат участников:

- активизация собственной деятельности для реализации созданного проекта;
- формирование субъектной позиции по отношению к собственному будущему;
- развитие учебных интересов и учебного целеполагания;
- развитие навыков, эффективных стратегий поведения, личностных компетенций в зависимости от тематики и целей посещаемых тренингов;
- развитие навыков проектирования жизненных сценариев;
- профессиональное становление.

Формы работы: социально-психологический тренинг (СПТ), учебные организационно-деятельностные игры (УОДИ), группы самопомощи, группы личностного роста, психологическое консультирование, социальное проектирование.

Про эффективность прохождения этапа свидетельствует наличие таких признаков:

- повышение учебной мотивации;
- включенность в работу различных неформальных форм образования: тренинговых групп, групп личностного роста, клубов и др.;
- активная социальная и общественная деятельность;
- способность к рефлексивному анализу собственных действий и проектов.

Тренинговая технология включает разнообразные формы групповой работы, которые были включены в зависимости от целей и задач каждого отдельного технологического шага. Среди них — социально-психологические тренинги, учебные организационно-деятельностные игры, психотерапевтические группы различной направленности (группы личностного роста, поддержки, самопомощи, клубы и т. д.).

Анализ и обобщение опыта использования социально-психологических тренингов действующих психологических служб высших учебных заведений, теоретическое осмысление

существующих положений и подходов, а также собственный опыт психологической работы в вузе позволили нам разработать авторскую концепцию использования социально-психологических тренингов, включенных в представленную технологию. В основу концепции лег компетентностный подход к подготовке будущего специалиста, предусматривающий включение в жизненные перспективы студентов рефлексивной компоненты необходимых личностных и профессиональных компетенций, а также деятельностный подход, предполагающий субъектную позицию относительно собственного будущего через включенность студентов в сферу неформального образования и проектирования собственного профессионального становления и развития.

Поэтому социально-психологические тренинги рассматриваются автором как одна из форм неформального образования, которая включена в проекты профессиогенеза будущих специалистов как средство профессионального становления и развития.

Социально-психологические тренинги включены в тренинговую технологию следующим образом:

На 1 курсе (1—3 технологические шаги) проводится цикл тренингов, а именно: адаптационный тренинг, тренинг сплочения студенческой группы, тренинг целеполагания и построения жизненных перспектив, тренинг развития личностной рефлексивности в академических группах - является обязательным для участия.

На 2—5 курсах (4 технологический шаг) студентам предлагается перечень разнообразных социально-психологических тренингов, выбор которых осуществляется ими, исходя из собственных проектов профессиогенеза. Студенты могут посещать неограниченное количество тренингов, планируя самостоятельно их очередность и этапность, исходя из собственных интересов, планов и потребностей. Тренинговые группы на этом этапе являются интегрированными, т. е. могут включать студентов различных курсов и специальностей.

При построении программ социально-психологических тренингов и выбора их тематики автором были проанализированы проекты профессиогенеза студентов и выделены следующие группы:

- тренинги обучения различным навыкам социального взаимодействия и эффективного общения;
- тренинги развития различных познавательных процессов, например, памяти, мышления, внимания и т. д.;
- тренинги профилактики разных негативных явлений и эмоциональных состояний;

- тренинги обучения эффективным навыкам учебно-профессиональной деятельности (умение планировать время, ставить цели и достигать их и т. д.);
- тренинги коррекции личностных качеств (заниженная самооценка, депрессия, страх, тревога, неуверенность в себе и др.);
- тренинги социальной активности (развитие лидерских и управленческих качеств, обучение различным навыкам публичного выступления, самопрезентации и т. п.);
- тренинги развития личности (познание и усовершенствование себя, развитие личностных качеств).

Тематика учебных организационно-деятельностных игр посвящена проблемам конкурентоспособности будущего специалиста; возможностей формального и неформального образования в подготовке конкурентоспособного специалиста (2-ой технологический шаг); проектирования собственного профессионального становления и развития (3-ий технологический шаг); проектирования альтернативных жизненных сценариев (4 технологический шаг).

Включение участников в работу психотерапевтических групп различной направленности организовано по принципу личностного запроса, поэтому эти группы всегда интегрированы (включены студенты различных курсов, групп и специальностей) и решают задачи регуляции психоэмоционального состояния и нормализации психического здоровья студентов. Количество и проблематика групп зависят от актуальной ситуации в семье студентов, вузе, стране. Например, в вузах, где происходят процессы реорганизации, могут возникать группы поддержки для студентов с проблемами адаптации или (в связи с последними событиями на Украине) возникают группы поддержки для тех студентов, чьи близкие ушли на войну и т. д.

Представленная тренинговая технология, интегрированная в деятельность Психологической службы высшего учебного заведения, позволяет комплексно и с максимальным охватом участников решать задачи успешного профессиогенеза будущего специалиста, формирования его личностной конкурентоспособности и активной жизненной позиции.

Перспективой дальнейших исследований является разработка методических рекомендаций по реализации представленной тренинговой технологии в деятельности Психологической службы высшего учебного заведения.

Список литературы:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М: Издательство "Ось-89", 1999. — 446 с.
2. Євдокімова О.О. Теорія і практика психологічного супроводу навчально-виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі: Дис. ... д-ра психол.наук. К., 2011. — 499 с.
3. Євдокімова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі. – Миколаїв: Іліон, 2011. — 420 с.
4. Особливості застосування тренінгових технологій у соціальній роботі: Дис... канд.пс.н. Кив, 2010. — 231 с.
5. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: Монографія: У 2-х томах. Т. 1: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. Донецьк: ДЮІ, 2007. — 242 с.
6. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС). Івано-Франківськ: ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. — 312 с.
7. Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. — 488 с.
8. Суховершина Ю.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов службой практической психологи вуза: Дисс.... канд.пс.н. Курск, 2006. — 172 с.
9. Тищенко Л.В. Психологічні особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями дис. ... канд. психол. наук К., 2010. — 194 с.
10. Чуйко О.В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях. К.: АДЕФ-Україна, 2013. — 279 с.
11. Швалб Ю.М. Функциональные возможности использования тренинговых технологий при подготовке специалистов // Психологические тренинговые технологии в правоохранительной деятельности: научно-методические и организационно-практические проблемы внедрения и использования, перспективы развития: Материалы III международной научно-практической конференции. Донецк, 24—26 мая 2007 года. Донецк: Донецкий юридический институт ЛГУВД, 2007. — С. 290—294.

2.5. ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБУЧЕНИЕ СЕСТРИНСКОГО ПЕРСОНАЛА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМУ (САНОГЕННОМУ) ПОВЕДЕНИЮ

Спивак Игорь Маратович

*канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Научный центр здоровья детей»,
РФ, г. Москва
E-mail: spivak.write@gmail.com*

Бирюкова Елена Геннадьевна

*канд. мед. наук, заведующая отделом организации сестринского дела
в педиатрии Федерального государственного бюджетного
научного учреждения «Научный центр здоровья детей»,
РФ, г. Москва*

Артамонова Ирина Леонидовна

*старшая медицинская сестра консультативного отделения
клинико-диагностического центра Федерального государственного
бюджетного научного учреждения «Научный центр здоровья детей»,
РФ, г. Москва*

HEALTH PROMOTION (SANOGENIC) BEHAVIOR TRAINING FOR NURSING STAFF

Igor Spivak

*PhD in Psychology, Senior Researcher Scientific Center of Children's
Health Federal State Budgetary Scientific Institution,
Russia, Moscow*

Yelena Biryukova

*PhD in Medicine, Head of Pediatric Nursing Management Department
Scientific Center of Children's Health FSBSI,
Russia, Moscow*

Irina Artamonova

*senior Nurse at the Consultation Department, Diagnostic and Treatment
Center Scientific Center of Children's Health FSBSI,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

Высокий уровень профессионального стресса в работе медицинских сестер требует их обучения здоровьесберегающему поведению. Обучение сестринского персонала теории и практике управления своим психоэмоциональным состоянием по модели социально-психологического тренинга позволяет им в доступной форме и эмоционально комфортных условиях овладевать знаниями и умениями в соответствии с их индивидуальными запросами, повышать их мотивацию на сохранение собственного психологического здоровья.

ABSTRACT

Nurses have to experience a lot of work stress, so they need some training on health promotion behavior. Therefore, both the theory and practice of using the social and psychological training model to control one's psycho-emotional state will give the nursing staff emotionally comfortable environment to acquire simple knowledge and skills which meet their personal demands, and to enhance their motivation to conserve their own psychological health.

Ключевые слова: обучение персонала; тренинг; здоровьесберегающее поведение; профессиональный стресс; медицинские сестры.

Keywords: staff training; training session; health promotion behavior; work stress; nurses.

Анализ факторов стресса, снижающих эффективность профессиональной деятельности сестринского персонала, указывает на ряд имеющихся у медицинских сестер трудностей: недостаток психических и физических ресурсов, дефицит коммуникативных умений, высокую напряженность рабочей смены [14]. Все это приводит к нестабильности психоэмоционального состояния медсестры, негативно отражается на ее общении с пациентами и качестве выполняемых медицинских манипуляций. Действенной помощью медицинской сестре в направлении профилактики стресса и повышения качества профессиональной деятельности является обучение ее навыкам управления своим психологическим состоянием, здоровьесберегающему (саногенному) поведению.

Цель научно-практического исследования — определение содержания, модели и эффективности обучения сестринского персонала навыкам психической саморегуляции.

Контингент испытуемых составили медицинские сестры, проходившие обучение в рамках курса усовершенствования сестринского персонала, проводимого ФГБНУ «Научный центр здоровья детей». В исследовании приняли участие 17 медицинских сестер из различных регионов Российской Федерации (Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Краснодар, Томск, Чебоксары).

Были использованы следующие методы сбора и обработки данных: анализ релевантной литературы, анкетирование, шкалирование, самоотчеты обучающихся, контент-анализ, семантический анализ текстов.

Исследование проходило в несколько этапов. На *этапе определения содержания обучения* сестринского персонала навыкам психической саморегуляции была проанализирована релевантная литература [1; 3; 4; 5; 8]. В результате анализа литературных источников мы определили необходимые для медицинских сестер *знания*, которые были включены в обучающую программу:

- уровни проявления эмоций;
- стадии формирования адаптационного синдрома;
- симптомы эмоционального выгорания;
- модальности и способы психофизиологического воздействия

для снижения эмоциональной напряженности и оптимизации психоэмоционального состояния специалиста.

В ходе обучения у слушателей формировались *умения* использовать различные способы регуляции психологического состояния — техники дыхания и мышечной релаксации.

На *втором этапе* научно-практического исследования выбиралась *модель обучения сестринского персонала*. В настоящее время выделяют несколько моделей обучения взрослых здоровьесберегающему (саногенному) поведению, различающихся по роли учебного процесса в совокупной работе с конкретной целевой аудиторией, по характеру самой аудитории обучающихся, по целям обучения и др.:

1. Модель профессионального обучения и переобучения;
2. Социально-психологический тренинг как модель обучения, основанная на активных методах групповой работы;
3. Модель восстановительного обучения, основанная на принципе деятельности опосредствования;
4. Модель обучения по форме школы здоровья [12].

При выборе модели обучения мы исходили из принципов развития личности обучающихся, их активности и мотивационной готовности к обучению, важности диалога и позитивного настроя во взаимоотношениях между обучающим и обучающимися, наличия связи обучения с повседневной жизнью обучающихся, учёта индивидуальности-личностных особенностей и опоры на опыт обучающихся, психологической поддержки личности обучающихся [13].

Анализ литературных источников показал, что все эти принципы в полной мере реализует модель социально-психологического тренинга (СПТ) [2; 6; 7; 9; 10; 13; 15].

Охарактеризуем процесс обучения на основе этой модели полнее.

СПТ включает в себя широкий спектр активных групповых методов: групповую дискуссию, ролевую игру, анализ конкретных ситуаций и т. д., что позволяет поддерживать внимание и активность слушателей на высоком уровне в течение всего времени занятий [2; 6; 15; 16].

Организационными принципами модели СПТ являются: 1) активность участников; 2) исследовательская позиция в процессе работы в группе; 3) объективация поведения; 4) партнёрское общение [15].

Эмоциональную включенность обучающихся в тренинговый процесс обеспечивает такая подача информационного материала, которая аффективно окрашена, наглядно и доступно представлена, способствует возникновению «проблемной ситуации» [6].

Пространственная организация участников группового взаимодействия в ходе тренинга предполагает расположение лицом друг к другу, кругом или полукругом, что нивелирует статусное неравенство членов группы и создаёт доверительную атмосферу [6].

В процессе обучения на основе модели СПТ задействуют дополнительные факторы, которые усиливают воздействие группы на личность с целью ее развития: хорошо организованная обратная связь; усилия, которые необходимо приложить, чтобы стать участником группы; дефицит времени; мастерство ведущего [7]. Диалогическое общение создаёт условия для получения каждым слушателем группы обратной связи как от тренера, так и от других членов группы. От усилий, которые затратил слушатель для попадания в группу, зависит продуктивность её работы в целом. Эти усилия должны быть значительными. Дефицит времени позволяет слушателям быстрее освободиться от влияния защитных механизмов, ускорить и улучшить результаты обучения. Важным остаётся умение тренера «присоединиться» к каждому слушателю группы так, чтобы тот не чувствовал различия между собой и тренером, благодаря чему между ними выстраиваются партнёрские отношения.

Психологическая поддержка личности обучающегося достигается созданием в тренинговой группе условий безопасности. Безопасность каждого слушателя поддерживается добровольным участием в выполнении упражнений, отсутствием оценочного отношения к различным сторонам индивидуальности каждого, взаимным принятием друг друга [6].

При обучении посредством тренинга существенно возрастает ответственность тренера, поскольку выражено влияние его личности на участников группы и групповые процессы. Одним из требований к личности ведущего тренинга является его искренность, способность быть образцом конгруэнтного поведения [9], что указывает на высокую степень сформированности его навыков психической регуляции.

Указанные выше факты определили выбор социально-психологического тренинга как модели обучения сестринского персонала навыкам психической саморегуляции.

Непосредственное обучение сестринского персонала осуществлялось на третьем этапе научно-практического исследования.

Важно заметить, что для попадания в тренинговую группу ее потенциальные участники откладывали решение своих производственных и личных вопросов, оформляли краткосрочные командировки, что свидетельствует о приложении медицинскими сестрами усилий для участия в планируемом мероприятии, высокой значимости и ценности для них данного события.

Тренинг проходил в течение двух дней. Первый день (основной) был посвящен теории и практике регуляции психологического состояния специалиста. Обучение проходило в просторном помещении, оборудованном системой мультимедиа. Рассадка участников была организована полукругом. Подача информационного материала осуществлялась преимущественно в форме диалога (беседы). Формирование знаний и умений, предусмотренных программой тренинга, обеспечивали такие методы активного и проблемного обучения, как ситуационные задачи, тренинговые задания и упражнения, дискуссии, самоисследования, ролевые игры, разбор трудных ситуаций.

Во второй день проходили мастер-классы в подгруппах по 5—7 человек. С целью демонстрации обучающимся возможностей различных техник саморегуляции и приобретения ими личного опыта их применения в каждой подгруппе медицинских сестер проводился сеанс гармонизации психоэмоционального состояния на основе техник дыхания, самомассажа, мышечной релаксации и мысленной визуализации. Сеансы проводились в условиях сенсорной комнаты с использованием аудиовизуального комплекса. Обучающимся была предложена релаксационная направленность сеанса. Для усиления эффекта расслабления осуществлялось аромавоздействие методом ингаляции с применением эфирного масла лаванды. Каждый сеанс продолжался 40 минут.

Продолжительность обучения для каждого участника составила 11 акад. часов: 10 акад. часов в 1-й день и 3 акад. часа — во 2-й день. Общая продолжительность тренинга — 13 акад. часов. Краткосрочность тренинговой программы обеспечивала дефицит времени, необходимого для ускорения и улучшения результатов обучения.

Эффективность обучения сестринского персонала навыкам психической саморегуляции определялась на *четвертом этапе исследования*. По итогам тренинга было проведено анонимное анкетирование медицинских сестер. Разработанная нами анкета состояла из шести пунктов. В первом пункте анкеты медицинских сестер просили оценить по 6-балльной шкале (от 0 до 5 баллов) степень удовлетворенности содержанием тренинга, где «0» означал «полностью не удовлетворена», «5» — «полностью удовлетворена». Во втором пункте анкеты слушатели оценивали по 6-балльной шкале уровень своего эмоционального комфорта в ходе тренинга, где «0» отражал «полный дискомфорт», «5» — «полный эмоциональный комфорт». Определение эффективности обучения по субъективным

оценкам слушателей мы считаем обоснованным, т. к. имеются научные данные, говорящие о том, что взрослые обучающиеся оценивают полученные знания соответственно своим практическим запросам [11]. Уровень эмоционального комфорта слушателей в ходе обучения рассматривался нами как косвенный показатель эффективности обучения, который при высоких значениях свидетельствует о принятии обучающимися на эмоциональном уровне содержания обучения и их мотивационной готовности к применению полученных знаний и умений в профессиональной сфере [6].

Следующие четыре пункта анкеты содержали открытые вопросы. Медицинские сестры указывали знания (п. 3) и умения (п. 4), которые они приобрели в ходе тренинга. Дополнительно участников тренинга просили в свободной форме оставить свои предложения (п. 5) и отзывы (п. 6). Ответы на пункты 3—4 анкеты обрабатывались с использованием метода контент-анализа, на пункты 5—6 анкеты — методом семантического анализа текстов.

Результаты анкетирования показали:

Все медицинские сестры в значительной степени удовлетворены содержанием обучения (ср. балл — 4,9).

Из предложенного обучающимся спектра теоретических знаний 69 % сестринского персонала указывают на приобретение ими в ходе тренинга знаний по профилактике стресса и профессионального выгорания.

56 % медицинских сестер отмечают значимость для них знаний по психологии эмоций и регуляции эмоционального напряжения.

25 % опрошенных считают полезным получение информации о способах комплексного (видео -, аудио -, арома - и др.) воздействия с целью оптимизации психоэмоционального состояния специалиста.

Приведенные данные демонстрируют различия в степени обобщения и форме описания слушателями по сути единых знаний, связанных с регуляцией эмоциональных состояний, и наглядно отражают индивидуальность запросов обучающихся.

13 % слушателей констатируют получение знаний по профессиональному общению. Следует отметить, что вопросы межличностного взаимодействия в профессиональной сфере не входили в содержание нашего обучения. Отмеченный факт указывает на взаимосвязь эмоционального состояния медицинской сестры и качества ее коммуникации. Применение на практике методов психической саморегуляции уменьшает уровень эмоциональной напряженности и снижает риск возникновения конфликтных взаимоотношений

с коллегами и пациентами. На наш взгляд, именно такую взаимосвязь отмечают обучающиеся в этой части ответов.

69 % опрошенных медицинских сестер указывают на усвоение навыков управления своими психологическими состояниями. Из арсенала навыков психической саморегуляции, предложенных обучающимся, усвоение техник дыхания отмечают 44 %, техник мышечной релаксации — 31 % участников тренинга. 50 % сестринского персонала показывают усвоение двух-трех умений оптимизировать свое эмоциональное состояние. Относительно навыков саморегуляции также прослеживаются различия в степени обобщения и форме их описания слушателями.

Все обучающиеся в ходе тренинга отмечают состояние полного эмоционального комфорта (ср. балл — 5,0), что свидетельствует о достижении условий безопасности и поддерживающих отношений в тренинговой группе.

Семантический анализ текстов предложений и отзывов, оставленных медсестрами, позволил нам выделить ряд устойчивых ассоциаций, связанных с процессом обучения, которые мы распределили по категориям: «интересно», «полезно», «доступно», «комфортно».

В категорию «интересно» вошли прямые ассоциации («интересно») и описание «важная информация».

В категорию «полезно» были включены прямые слова-ассоциации («полезно») и словосочетания, схожей семантики: «для работы и дома», «профилактика конфликтных ситуаций», «актуализирует потребность в создании психологических служб», «помогает понять проблему и найти выход из ситуации» и другие.

В категорию «доступно» вошли прямые ассоциации («доступно») и следующие описания: «легко», «понятно», «наглядно».

Категорию «комфортно» составили слова/словосочетания: «удовлетворение», «покой», «возможность выразить свои чувства», «примирение с собой», «психологический комфорт», «дружная, спокойная атмосфера», «без давления» и другие.

Частота упоминания указанных ассоциаций по категориям распределилась следующим образом: ассоциация «интересно» встречается в 50 %, ассоциация «полезно» — в 44 %, ассоциация «доступно» — в 38 % и ассоциация «комфортно» — в 19 % случаев.

В 88 % текстов отмечается одна из ассоциаций, в 56 % ответов сочетаются две-три различных ассоциации.

Результаты семантического анализа текстов предложений и отзывов испытуемых наглядно демонстрируют позитивно-конструк-

тивное восприятие ими содержания и процесса обучения на основе модели СПТ, формирование у них внутренней мотивации на изменение своего эмоционального поведения.

Высокий показатель психологического комфорта у обучающихся свидетельствует о принятии ими на эмоциональном уровне содержания обучения и их мотивационной готовности к применению полученных знаний и умений в профессиональной сфере.

Результаты научно-практического исследования дают основание для следующих *выводов*:

Отбор содержания обучения, расширяющего психологическую компетентность сестринского персонала в вопросах управления своим психологическим состоянием, отвечает их индивидуальным запросам.

Выбор модели обучения здоровьесберегающему (саногенному) поведению на основе социально-психологического тренинга способствует усвоению медицинскими сестрами профессионально важных знаний и умений, необходимых им для управления своим психологическим состоянием.

Реализация психолого-педагогических и организационных возможностей модели социально-психологического тренинга позволяет в ходе обучения обеспечивать у сестринского персонала высокую познавательную активность, эмоциональный комфорт и формировать мотивационную готовность для следования здоровьесберегающему (саногенному) поведению.

Список литературы:

1. Акопов Г.В., Макеева Л.В., Тихонов О.И. и др. Эмоциональная саморегуляция: теоретические основы и прикладные аспекты. Методическое пособие. Самара: СамИКП, 2002. — 168 с.
2. Базарова Г.Т. Социально-психологический тренинг как метод развития компетентности в общении руководителя // Психология общения: тренинг человечности: Тезисы международной научно-практической конференции, посвящённой 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской (Москва, 15—17 ноября 2007 г.). М.: Смысл, 2007. — С. 112—113.
3. Бирюкова Е.Г. Роль медицинских сестер в модернизации педиатрической помощи (Итоги работы II Форума детских медицинских сестер России) // Педиатрическая фармакология. — 2012. — Т. 9. — № 2. — С. 156—158.
4. Бирюкова Е.Г., Варфоломеева Е.Ю. Инновационные технологии подготовки сестринского персонала на примере дневного стационара клиники высоких технологий // Педиатрическая фармакология. — 2012. — Т. 9. — № 4. — С. 103—105.
5. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб: Изд-во СПб ун-та, 2011. — 160 с.

6. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. М.: Академия, 2002. — 208 с.
7. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб: OMS, 1994. — 192 с.
8. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007. — 331 с.
9. Лойшен Ш. Психологический тренинг умений. Школа Вирджинии Сатир. СПб.: Питер, 2001. — 160 с.
10. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: Избранные труды. М.: Смысл, 2007. — 687 с.
11. Сандреева С.Х. Психолого-педагогические особенности подготовки сестёр общей врачебной практики // Первый Всероссийский съезд врачей общей практики. Сборник тезисов и статей. Самара: ГП Перспектива, 2000. — С. 239—241.
12. Спивак И.М. Психологические особенности обучения взрослых саногенному поведению: Дисс. ... канд. психол. наук. Курск: КГУ, 2011. — 162 с.
13. Спивак И.М. Обучение специалистов коммуникативных профессий саногенному поведению. Методические рекомендации. М.: МОСА, 2009. — 23 с.
14. Спивак И.М., Бирюкова Е.Г. Повышение коммуникативной компетентности старших медицинских сестер как основа формирования здоровьесберегающей среды в педиатрическом стационаре // Педиатрическая фармакология. — 2014. — Т. 11. — № 2. — С. 98—101.
15. Хрящёва Н.Ю. Тренинг социально-психологический / Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. — С. 169—170.
16. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. — 544 с.

2.6. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ОБЗОР НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМАТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сюткина Лариса Викторовна

соискатель,

Удмуртский государственный университет,

РФ, г. Ижевск

E-mail: liberysad@mail.ru

REVIEW OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE PROBLEM SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE

Larisa Syutkina

the applicant for the scientific degree of candidate of psychological

Sciences Udmurt State University,

Russia, Izhevsk

АННОТАЦИЯ

Показана проблематика социально-психологической компетентности с позиций зарубежной и отечественной психологической науки. Рассматриваются базисные компоненты структуры социально-психологической компетентности в рамках когнитивного, бихевиорального, деятельностного, общепсихологического, системного, ценностно-смыслового, аналитического, интегративного социально-психологического, компетентностного подходов и экзистенциально-гуманистической парадигмы.

ABSTRACT

It is show the problems of social-psychological competence from the position of foreign and domestic psychological science. Discusses the basic components of the socio-psychological competence in the framework of the cognitive, behavioral, activity, general-psychology systems, axiological and conceptual, analytical and integrative social-psychological, competency-based approaches and existential-humanistic paradigm.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность; проблематика социально-психологической компетентности; феномен социально-психологической компетентности; структура социально-психологической компетентности.

Keywords: socio-psychological competence; problems of socio-psychological competence; the phenomenon of social-psychological competence; the structure of social-psychological competence.

В последние десятилетия в поле зрения гуманитарного знания стоит проблема социально-психологической компетентности как базисной, интегральной характеристики личности. Интенсификация управленческой деятельности, умножение межличностных контактов, усложнение форм общения порождают социально-психологические проблемы, которые представляется возможным решать, повышая уровень социально-психологической компетентности [11]. Социально-психологическая компетентность (СПК) отражает достижения личности в развитии отношений с другими людьми, обеспечивает полноценное овладение социальной реальностью и даёт возможность эффективно встраивать своё поведение в зависимости от ситуации общения и в соответствии с принятыми в социуме на данный момент нормами и стандартами [17]. Тем значимей предпринятые Правительством Российской Федерации шаги по улучшению качества образования и принятия, в связи с этим, Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы, в которой провозглашен компетентностный подход в образовании, базовым понятием которого является компетентность [12].

В зарубежной и отечественной психологической науке социально-психологическая компетентность рассматривается с разных научных точек зрения и подходов. В рамках *когнитивного подхода* (N. Chomsky, Z. Pylyshyn, J. Wiemann, Г.В. Амурская, Т.С. Баранова, Н. Кэнтор, Л.А. Петровская и др.) выделяются два уровня СПК: первый уровень «автоматических мыслей» — повседневные и ежесекундные мысли, которые возникают у личности в процессе общения и деятельности; второй уровень «базисных посылок» — стабильные внутренние установки и оценки по отношению к себе, людям и жизни в целом. Позитивные базисные установки личности детерминируют формирование позитивных «автоматических мыслей», следствием чего является позитивное переопределение негативной ситуации. В итоге, в основе СПК лежит позитивное переопределение (А. Эллис).

Поведенческий (бихевиоральный) подход (Argyris С., А.Р. Вочнер, С.К. Еwart, L. Heath, П. Барельсон, А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин В.Н. Куницына, М.С. Пономорёв, У. Пффингстен, В.С. Семёнов, Р. Хинтч и др.) предлагает рассматривать СПК в разрезе диады: научение и дрессура. Научение — как присвоение прошлого и «наработка» собственного опыта. Дрессура — как присвоение социального опыта предшествующих поколений. Бихевиоральная СПК — это способность к поведению, которое даёт максимум выгод и минимум потерь.

В рамках *деятельностного подхода* СПК является компонентом профессиональной компетентности (коммуникативный компонент) специалиста и соотносится с конкретной деятельностью (М.Г. Дебольский, Е.В. Коблянская, Н.В. Калинина, М.И. Марьин, Е.В. Овчарова, И.Б. Свирская, О.В. Софронова и др.). В структуре СПК выделяют следующие компоненты: когнитивный (интеллектуальный) — обеспечивает ориентировку в других людях и в их трудных ситуациях; практический (исполнительный) — система умений и навыков воздействия на людей; психологический — совокупность психологических характеристик личности, способствующих успешной реализации первых двух компонентов [9].

С точки зрения *общепсихологического подхода* СПК рассматривается, как способность использовать знания и умения для организации эффективного взаимодействия на основе правильного оценивания, анализа ситуации и личностных особенностей другого человека. В данном контексте структура СПК выглядит так: мотивационно-ценностный, операциональный и функциональный элементы [10].

Через призму *системного подхода* в структуре СПК выделяют когнитивную, экспрессивную и интерактивную стороны. В основе структуры социально-психологической компетентности — решение проблемы [1].

Ценностно-смысловой подход (М. Gettinger, Б.А. Жиганов, Н.В. Калинина, Н.А. Рототаева и др.) рассматривает СПК сквозь призму осмысления жизнедеятельности, социальной и личностной зрелости человека. Здесь выделяется такой элемент исследуемого феномена, как его духовно-личностная составляющая, проявляющаяся в обращённости к своей уникальности, определению основных целей, задач и условий своей жизнедеятельности [5].

С точки зрения *аналитического подхода*, СПК описывается через понятия «зрелой защиты», «развитого Эго» (З. Фрейд) и понятия «реальной жизни» (А. Адлер), что привело к появлению двух

противоположных моделей СПК: модель умудрённости и модель ответственности и любви. Умудрённость выражается в отчуждении между людьми, а ответственность и любовь — в развитии доверия и углублении отношений, приобретающих осознанное и разделённое участниками отношений ценностное содержание [17].

Интегративный социально-психологический подход позволяет раскрывать СПК с позиции выбора способа жизни. Для первого способа жизни типичная стратегия самозатруднения. Самозатруднение связано с малоосознанным строительством собственной жизни и предпочтением неприятных ситуаций, которые помогают решать старые проблемы. Для второго — стратегия самореализации. Самореализация связана с осмыслением собственного предназначения и жизненных целей. Выбору способа жизни предшествуют два типа ориентации: адаптационный (борьба с трудностями, приспособление к системе), ассимиляционный (приспособление системы к себе). В соответствии с этим выделяются и два типа людей: обычные малокомпетентные люди и компетентные субъекты. Для первого типа характерно «перманентное противостояние», борьба и героизм, свойственные обычным людям, субъективной задачей которых является преодоление жизненных трудностей. Для второго типа характерны удовольствие, радость, счастье и стремление к гармонии [17].

Экзистенциально-гуманистическая парадигма компетентности предлагает нам в понимании СПК оперировать разнополюсными моделями «компетентного человека» и «обычного человека» (К. Роджерс, К. Мустакас, В. Франкл). «Компетентный человек» живёт по принципам ценностного процесса — постоянно и свободно осмысливает изменяющегося себя и изменяющийся мир. «Обычный человек» — это ценностная система, представляющая собой совокупность жёстко фиксированных и соотносящихся друг с другом норм.

Компетентный человек К. Роджерса, осознав ошибки, тут же их исправляет. Исправление ошибок — это мощный ресурс развития взаимоотношений. Зрелые межличностные отношения (становление партнёрами) являются наряду со зрелой личностью (становление человека) компонентами полноценного функционирования компетентной личности. В понимании К. Роджерса компетентный человек развивается вопреки обыденным страхам остаться одному или показаться кому-либо неудачником; он стремится развиваться индивидуально и вместе с другими, даже зная, что иногда совместное развитие невозможно [17].

С позиций *компетентностного подхода* СПК вписана в структуру социальной компетентности и представляет собой «межличностную ориентацию: представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных, конфликтных ситуациях» (В.Н. Куницына). СПК включает в себя такие структурные образования, как психологические и социальные знания, умения и установки — «установки на то, что в жизни, в общении всегда есть место трудностям, кризисам и готовность к ним, несомненно, существенный компонент СПК [11].

Компетентностный подход позволяет нам выделить следующую структуру СПК: коммуникативная компетентность (КК), перцептивная (когнитивная) компетентность (ПК) и компетентность в области взаимодействия и поведения (КВП). В самом общем плане КК предполагает развитие адекватной ориентации человека в себе самом — собственном психологическом потенциале, потенциале партнёра, в ситуации и задаче [11]. ПК отражает степень соответствия сформировавшейся картины мира, стереотипов, образов, образцов и вариативности поведения научным картинам мира. КВП сводится к знаниям о природе социальных влияний, умениям и навыкам социального взаимодействия.

Такой подход зеркально отражает идею трёхсторонней модели общения, предложенной Г.М. Андреевой, в ней доминирует принцип единства общения и деятельности. Формирование компетентности детерминировано включением личности в совместную деятельность в ходе освоения самой же личностью систем общения. Как следствие данного научного постулата, в структуре СПК выделяют: умение ориентироваться в социальных ситуациях, умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, умение выбирать адекватные способы общения с людьми и реализовывать их в процессе взаимодействия, умение поставить себя на место другого (персонификация).

Анализируя научную литературу, можно констатировать, что и в сфере обучения исследовательский интерес к проблеме социально- психологической компетентности достаточно велик: СПК изучается в рамках дошкольного (Н.И. Белоцерковец, О.Ф. Борисова, А.Л. Густомясова, В.В. Серова, Г. М. Яппарова и др.), школьного (В.М. Басова, Е.И. Зарипова, Н.В. Калинина, Ю.В. Коротина, О.Н. Мачехина, Н.М. Мельникова и др.) и вузовского (Н.М. Кодинцева, С.Н. Краснокутская, И.В. Леднева, А.И. Рыбакова и др.) образования.

Обращение учёных к формированию социально-психологических качеств ребёнка вполне логичен и в свете задач развития современного общества, в котором наблюдается «повышение уровня значимости приватной, частной жизни человека, ценности его отношений с близкими людьми» (Л.А. Петровская), вполне закономерно. Полноценное психологическое становление человека, удовлетворение его сущностных социально-психологических потребностей происходит именно в кругу близких и значимых людей, в кругу семьи [11].

Соответственно решающее значение в формировании социально-психологической компетентности принадлежит семье как институту первичной социализации. Именно продуктивное общение родителей или заменяющих их лиц влияет на способность ребенка стать полноценным субъектом общества, стремящимся к актуализации своих потенциалов, что предполагает наличие целостности и согласованности внутренних структур личности [13].

Для создания благоприятной эмоциональной обстановки в семье, которая выражается через наполненность отношений чувствами уважения, сопереживания, защищенности и доверия, необходимо повышать уровень социально-психологической компетентности членов семьи или лиц их заменяющих [4]. Опираясь на исследования в области дошкольно-школьного детства, можно утверждать, что детям при смене социальной ситуации в виде перехода из семьи или дошкольного учреждения в школу не хватает СПК, которая должным образом не формируется на уровне семейной социализации. Социально-психологическая компетентность личности ребенка — это его потенциальная способность (компетенция) конструктивно выстраивать взаимоотношения с социумом с учетом своих личностных психологических особенностей, регулируя баланс между требованиями общества и своими внутренними потребностями (саморегуляция) (Е.В. Руденский). Саморегуляция и первичное ролевое поведение формируются именно в семье. Первичная социализация есть та первая социализация, которой индивид подвергается в детстве и благодаря которой он становится членом общества [2]. На качество первичной социализации будет влиять СПК родителей или лиц их заменяющих, которая, в свою очередь, формирует СПК ребёнка. Здесь одна из ведущих ролей в структуре СПК отводится её эмоциональной составляющей, в которую входят способности родителя понимать эмоции (свои и ребенка) и уметь управлять ими. При этом очень важной частью эмоционального компонента СПК является развитость у родителя эмпатии — человек, способный сам переживать что-либо, способен понять переживания другого человека [3].

Проблематика СПК, являясь одной из ведущих тем в отечественной и зарубежной науке последних десятилетий, принадлежит к классу междисциплинарных проблем и находится на стадии активного научного познания, являясь перспективным направлением исследовательской деятельности в конструировании траекторий возрастного развития личности. Вместе с тем, в научно-исследовательской литературе продолжают оставаться неразрешенными проблемы, связанные с определением структуры социально-психологической компетентности, с выделением факторов, опосредующих ее развитие, определением характеристик на разных возрастных этапах и условиях её формирования [6].

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что, не смотря на внедрение компетентностного подхода в систему обучения, феномен социально-психологической компетентности остаётся по-прежнему актуальным и обсуждаемым учёными гуманитарного знания.

Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 2006. — С. 299.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. — С. 157.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
4. Ведерников Р.Г., Ведерникова Н.В. Дефицит социально-психологической компетентности как фактор утраты семейной духовности — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://victimolog.ru/index.php/articles/215-rg-vedernikov-nv-vedernikova-defitsit-sotsialno-psikhologicheskoy-kompetentnosti-kak-faktor-utraty-semejnoj-dukhovnosti> i (дата обращения: (30.10.2013).
5. Квитчастый А.В. Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2012. — 26 с.
6. Королева Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 2008. — 21 с.
7. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
8. Леонов Н.И. Психология делового общения. М.: Изд-во московск. псих.-соц. инст-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОЭДЭК», 2003. — С. 16.

9. Минкина О.В. Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы: Дис. канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. — 195 с.
10. Овчарова Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе: Дис. канд. психол. наук. Ярославль, 2008. — 213 с.
11. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи// Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. М.: Смысл, 19956. — 373 с.
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 07.02.2011 № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011—2015 годы» // Российская газета. № 10 7 марта 2011. — с. 1377.
13. Руденский Е.В. Deskriptivnaya metodologiya sotsialno-psikhologicheskoy interpretatsii fenomena kompetentnosti — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://victimolog.ru/index.php/knigi/208-evrudenskij-deskriptivnaya-metodologiya-sotsialno-psikhologicheskoy-interpretatsii-fenomena-kompetentnosti> (дата обращения: 29.10.2013).
14. Словарь практического психолога. Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1997. — С. 226.
15. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002. — С. 125.
16. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методический аспект. Ижевск: «Купол», 2000. — С. 15.
17. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.rhr.ru/index/thesaurus/s/3788,0> (дата обращения: 03.02.2009).

2.7. ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ ИЗ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Помацалюк Алина Романовна

*соискатель Харьковского национального университета
имени В.Н. Каразина,
Украина, г. Харьков
E-mail: alisha.pama@gmail.com*

SOCIAL ADAPTATION OF PERSONALITY AFTER RELEASE FROM PRISON

Alina Pomatsalyuk

*competitor for a doctor (master) degree in the field of the psychology
Kharkiv national Karazin University,
Ukraine, Kharkov*

АННОТАЦИЯ

Статья раскрывает процесс выполнения экспериментального исследования предложенной нами психодиагностической программы исследования развития ресоциализации осужденных. Целью данного исследования является определение особенностей показателей базовых убеждений бывших осужденных. С помощью опросника Р. Янов-Бульмана и беседы диагностировались базовые убеждения осужденных. Определены особенности протекания социальной адаптации бывших заключенных.

ABSTRACT

The article reveals the process of execution of the experimental study of our proposed psychodiagnostic research program of resocialization of convicts. The purpose of this study is to determine the peculiarities of basic beliefs of former convicts. With the help of a questionnaire R. Yanov-Buhlmann and conversations diagnosed basic beliefs of prisoners. Peculiarities in the course of social adaptation of former detainees.

Ключевые слова: социальная адаптация личности; базовые убеждения личности; психодиагностическая программа.

Keywords: social adaptation of personality; base persuasions of personality; psycho-diagnostics program.

Среди многих освобожденных личностей острой остается проблема адаптации к социальным условиям. Большую роль в социальной адаптации личности играет ее психологическая готовность к жизни в социуме. Без психологической подготовки на этапе перед увольнением и без психологической поддержки на этапе после освобождения из пенитенциарных учреждений трудно приспособиться к жизни в современных социальных условиях, «найти себя» и почувствовать себя полноценным членом общества. Такая психологическая помощь личности позволяет избежать рецидивов правонарушений и способствует их личностному развитию [1, 2, 3].

Социальная адаптация личности после освобождения из пенитенциарных учреждений является весьма актуальной темой, особенно это важно проводить для бездомных граждан в период первых шести месяцев после освобождения из пенитенциарных учреждений, а это есть ни что иное как профилактика преступлений.

Анализ последних исследований и публикаций в этой области знаний показал, что отечественная психология не обладает необходимыми психодиагностическими и коррекционными программами, которые могут выявлять, оценивать, прогнозировать и повышать эффективность социальной адаптации личности после освобождения из пенитенциарных учреждений.

В научной литературе данная проблема рассматривалась такими исследователями как Леонтьев А.М., Рубинштейн Л.М., Петровский А.В. и другими. Особенности изменений личности, связанные с условиями заключения изучали Лактионов О.М., Еникиев М.И., Синёв В.М., Крейдун Н.П., Бехтерев В.М. и многие другие. Исследования межличностных особенностей адаптации бывших заключенных, в частности, изучали следующие исследователи: Бабурин С.В., Алексеев Л.С., Сандомирский М.Е и другие.

В общем виде понятие «социальная адаптация» можно определить следующим образом: это процесс взаимодействия субъекта с социальной средой, в ходе которой согласуются требования и ожидания её участников. Важным элементом данного процесса является согласование самооценок, притязаний и возможностей субъекта с реалиями социальной среды. Это согласование включает в себя, во-первых, реальный уровень процесса — состояние среды

и социального объекта на данный момент времени, и, во-вторых, потенциальный уровень — возможности, тенденции и закономерности развития как социальной среды, так и социального субъекта. Из вышесказанного следует, что процесс социальной адаптации — это взаимно направленный процесс, то есть предусматривает взаимное влияние социальной среды и социального субъекта друг на друга [4].

В основе эмпирического исследования положена разработанная нами теоретическая модель процесса социальной адаптации личности, включающая три основные составляющие:

1. сложившаяся система отношений с миром;
2. социально-психологическая зрелость личности;
3. профессиональная и карьерная ориентация.

Диагностика выявляет и оценивает комплекс показателей возможности адаптироваться к социуму. Состояние и динамика показателей характеризуют возможность социальной адаптации личности.

В своем эмпирическом исследовании мы придерживались первой составляющей модели — сформированная система отношений личности с миром.

С целью изучения участников и определения особенностей показателей базовых убеждений различных групп испытуемых, находящихся в Харьковском городском центре реинтеграции бездомных граждан первые шесть месяцев после освобождения из пенитенциарных учреждений был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 100 человек мужского пола.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы: в результате проведения беседы, наблюдения за исследуемыми, можно выявить общий образ личности, которые в силу жизненных обстоятельств находятся в Харьковском городском центре реинтеграции бездомных граждан. Первую группу составили молодые люди, средний возраст которых составляет 35 лет, ранее совершившие необдуманные, часто импульсивные, внешне мотивированные преступления, в основном корыстно-насильственного типа. Вторая группа исследуемых — люди, средний возраст которых составляет 49 лет, совершившие хорошо обдуманные, глубоко мотивированные преступления, где доминирует насильственный тип.

Исходя из анализа показателей частоты и типов преступлений было выделено две преобладающих группы исследуемых (согласно содержанию статей УКУ): 1) корыстно-насильственный тип — преступления против собственности (статьи 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 198 УКУ), связанные с посягательством на чужое имущество, или использованием чужих прибылей сопряженных

с насилием (кража, грабеж, мошенничество и прочее); 2) насильственный тип — преступления против жизни и здоровья человека (статьи 115, 116, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 152, 153, 187, 289 УК), говоря о психологической специфике данного типа людей, в прошлом осужденных, их можно назвать импульсивно-агрессивными преступниками (умышленное убийство, группа осужденных за нанесение умышленное тяжкое, средней тяжести и легкое телесное повреждение, преступления совершенные на почве половой свободы и неприкосновенности личности, разбой и прочее).

В исследуемых группах независимо от возраста, или от криминальной направленности личности, наблюдается сильное разочарование в доброте людей (почти до нуля) и в ценности «Я» (почти до единицы из шести возможных баллов) — по личностному опроснику «Шкалы базовых убеждений» Р. Янов-Бульмана. А это, в свою очередь, является точкой риска повторения прецедентов антисоциального поведения.

В своих базовых убеждениях, в прошлом рецидивисты, больше всего отличаются от первой группы исследуемых, которые верят в случайность мира, что может побудить их к совершению повторных преступлений с целью резко изменить свое положение к лучшему (ведь в «случайном» мире все возможно).

Также доказаны значимые различия между группами, где рецидивисты демонстрируют более позитивные убеждения относительно существования справедливости и возможности со своей стороны в чем-то контролировать мир.

Относительно перспектив дальнейших исследований планируется расширить количество используемых методик исследования, а так же разработка и использование психокоррекционной программы исследования.

Список литературы:

1. Лактионов О.М., Крейдун Н.П., Сорока А.В., Скоков С.И. Основы пенитенциарной психологии: Учебное пособие для вузов. Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2007 — 150 с.
2. Педагогические основы ресоциализации преступников / В.М. Синев, Г.М. Радов, В.И. Кривуша, А.Б. Беца. М.: МП "Леся", 1997. — 272 с.
3. Рабочая книга пенитенциарного психолога. Под редакцией В.М. Синёва, В.С. Медведева. К.: «МП Леся», 2000. — 140 с.
4. Сандомирский М.Е. Психическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных. Уфа, 2001. — 88 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам
XLIII международной научно-практической конференции

№ 8 (43)
Август 2014 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 25.08.14. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 10,125. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 15
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3