



# ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

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

№ 8 (54)  
Август 2015 г.

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск  
2015

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 городского педагогического университета, 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;

**Виговская 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 LV междунар. науч.-практ. конф. № 8 (54). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2015. 72 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.

<b>Оглавление</b>	
<b>Секция 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики</b>	<b>5</b>
ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ Темникова Елена Юрьевна	5
<b>1.2. Педагогическая психология</b>	<b>12</b>
УСПЕШНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ. ФАКТОРЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Байков Станислав Викторович Кохов Павел Юрьевич	12
<b>1.3. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие педагога: проблемы и перспективы развития</b>	<b>19</b>
ВОСПРИЯТИЕ ПЕДАГОГАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ Темникова Елена Юрьевна	19
<b>1.4. Толерантность: история и современность</b>	<b>25</b>
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ Смирнов Павел Юрьевич	25
<b>Секция 2. Психология</b>	<b>32</b>
<b>2.1. Клиническая психология</b>	<b>32</b>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, ПЛАНИРУЮЩИХ ЭСТЕТИЧЕСКУЮ ОПЕРАЦИЮ НА ЛИЦЕ Киреева Татьяна Ивановна Ушаков Николай Геннадьевич	32
<b>2.2. Общая психология и психология личности</b>	<b>40</b>
СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ — РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА Занаев Салмерза Саидахметович	40

<b>2.3. Педагогическая и коррекционная психология</b>	<b>48</b>
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ Жесткова Наталья Александровна	48
СПОРТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ В БАДМИНТОН) Никулина Лариса Владимировна Зайцева Анастасия Эдуардовна	55
<b>2.4. Социальная психология</b>	<b>60</b>
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ Г. ВОЛГОГРАДА И ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ К БЕЖЕНЦАМ Безрукова Анна Николаевна Тимофеева Татьяна Сергеевна	60
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТЕРРОРИЗМЕ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ Жаворонкова Татьяна Вячеславовна	64

## СЕКЦИЯ 1.

### ПЕДАГОГИКА

#### 1.1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

#### ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Темникова Елена Юрьевна*

*канд. пед. наук, доцент Нижнетагильского государственного  
социально-педагогического института,  
РФ, г. Нижний Тагил  
E-mail: [khramkova\\_1@mail.ru](mailto:khramkova_1@mail.ru)*

#### THE WILLINGNESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION IN THE SVERDLOVSK REGION

*Elena Temnikova*

*candidate of pedagogic sciences, associate professor,  
of Nizhni Tagil State Social and Pedagogical Institute,  
Russia, Nizhni Tagil*

#### АННОТАЦИЯ

В статье освещается одна из актуальных тем современного образования — готовность педагогов к реализации инклюзивного образования. Излагаются результаты анализа информационной готовности педагогов, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению, барьеры в реализации инклюзивного образования в образовательной организации.

## ABSTRACT

The article highlights one of the topical issues of modern education — the willingness of teachers to implement inclusive education. Presents results of analysis of information readiness of teachers, commitment to professional collaboration and training, barriers to implementation of inclusive education in educational organization

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; готовность учителя общеобразовательной школы; профессиональная готовность; дети с ограниченными возможностями здоровья.

**Keywords:** inclusive education; the willingness of teachers of secondary schools; vocational preparedness; children with disabilities.

Одним из условий реализации инклюзии является необходимость обеспечения образовательного процесса профессионально подготовленными педагогами и специалистами сопровождения, способными организовать инклюзивный подход.

В «Профессиональном стандарте педагога», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. идет речь о необходимости овладения педагогами современными образовательными технологиями и методиками обучения и воспитания, знаниями, умениями и навыками в целях обеспечения инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также повышение социального статуса и престижа педагогической профессии.

В настоящее время реализуются программы повышения квалификации по инклюзивному образованию для педагогов на всей территории Свердловской области.

Уже на этапе реализации программ повышения квалификации мы столкнулись с проблемой неготовности педагогов дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) и учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивном пространстве, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. В связи с этим, нами была предпринята попытка провести анализ отношения педагогов к реализации инклюзивного подхода в педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса 155 педагогов (из них 17 чел. — студенты Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического

университета), 37 воспитателей дошкольных образовательных организаций, 101 чел. — педагоги массовых школ (отдельно в исследовании мы проанализировали ответы педагогов-стажистов — старше 50 лет (41 чел.) из г. Нижний Тагил, г. Верхотурье, г. Нижняя Тура, г. Красноуральск, г. Кушва, с. Туринская Слобода Свердловской области.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается нами через профессионально-психологическую готовность: информационная готовность; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; барьеры в реализации инклюзивного образования в образовательной организации.

Анализ ответов на вопрос «Инклюзивное образование — это» показал, что 50 % опрошенных отвечали «обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» или «обучение детей с ОВЗ в одном классе с обычными детьми»; примерно 30 % считают, что это «смешанное обучение»; 20 % — не смогли ответить на данный вопрос.

Курсы повышения квалификации по организации инклюзивного образования проходили 100 % студентов (в рамках изучения дисциплины «Инклюзивное образование», «Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования»; 29 % педагогов дошкольных образовательных организаций; 11 % педагогов массовых школ; 12 % педагогов-стажистов. Таким образом, можно предположить, что педагоги судят об инклюзивном образовании по общественному мнению, имеют недостаточно знаний о реализации данного процесса в общеобразовательной организации.

Следующий вопрос касался качеств педагога, востребованных в работе с детьми с ОВЗ. Студенты выделяют — знание индивидуальных особенностей детей, стрессоустойчивость, креативность и направленность на нововведения, гибкость в мышлении и поведении, профессиональное мастерство в преподавании (в порядке убывания). Воспитатели ДОО считают, что в работе с детьми с ОВЗ необходимо профессиональное мастерство в преподавании, знание индивидуальных особенностей детей, чуткость и тактичность, стрессоустойчивость, трудолюбие и результативность. Педагоги массовых школ необходимыми качествами учителя отмечают профессиональное мастерство в преподавании, чуткость и тактичность, трудолюбие и результативность, знание индивидуальных особенностей детей, стрессоустойчивость. Педагоги-стажисты отдают предпочтение профессиональному мастерству в преподавании, знанию индивидуальных особенностей детей и коммуникабельности. Следовательно, молодые

специалисты делают упор на личностные качества педагога, а педагоги-стажисты на профессиональные качества.

Отношение опрошенных к инклюзивному образованию неоднозначное: 82 % студентов относятся положительно, остальные затруднились ответить на вопрос. 43 % воспитателей ДОО положительно воспринимают инклюзивное образование, 49 % — затруднились ответить и 8 % педагогов воспринимают отрицательно; учителя массовых школ — положительно относятся 59 %, затруднились ответить — 48 % и 2 % — против реализации инклюзивного образования.

На вопрос «Насколько Вы себя считаете готовым к работе в условиях инклюзивного образования» студенты отмечают, что готовы полностью 18 %, готовы, но необходимо дополнительное обучение — 70 %, не готовы — 12 %. Среди педагогов ДОО готовы полностью — 3 %, 83 % воспитателей считают, что им необходимо обучение и 14 % — не готовы. Опрос педагогов массовых школ показал, что 5 % — готовы полностью; 70 % педагогов считают, что им необходимо дополнительное обучение и 25 % учителей не готовы к реализации инклюзивного образования. Основной причиной отказа педагогов работать в условиях инклюзивного образования является результат ЕГЭ, который не смогут в полной мере показать дети с ограниченными возможностями здоровья, а это в свою очередь, скажется на аттестации учителя.

Однако, на вопрос «Если бы в Ваш класс привели ребенка с ОВЗ, как бы Вы это восприняли, мы получили несколько иные результаты. Студенты дали следующие ответы: положительно восприняли бы 64 %, отрицательно — 30 %, затруднились ответить — 6 %. Педагоги ДОО утверждают, что «относилась бы нормально» — 59 %, «не готова» — 24 %, затруднились ответить — 16 % воспитателей. 60 % учителей и педагогов-стажистов относятся положительно, «отрицательно» — 22 %, затруднились ответить — 18 %.

По мнению студентов, если бы образовательная организация стала инклюзивной, то побудительными факторами к работе с детьми с ОВЗ является ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе, желание создать эффективную школу для детей, желание проверить на практике полученные знания о новшествах. Для воспитателей мотивом выступает желание создать эффективную школу для детей, ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе, желание проверить на практике полученные знания о новшествах. Педагоги школ солидарны с воспитателями — на первом месте указывают желание создать эффективную школу для



детей, на втором — ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе, на третьем — материальные причины: повышение зарплаты, возможность пройти аттестацию и др. Педагоги-стажисты отмечают желание создать эффективную школу для детей, ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, потребность в самовыражении, самосовершенствовании. Можно сделать вывод, что у студентов преобладают профессиональные мотивы, желание строить карьеру; у воспитателей и педагогов личностная направленность; у педагогов-стажистов наблюдается потребность в самовыражении, подтверждение своей значимости.

Причинами отказа включать детей в свой класс студенты указывают небольшой опыт работы и чувство страха перед отрицательными результатами. Воспитатели отмечают в качестве причин отсутствие помощи и большая учебная нагрузка. Педагоги массовых школ не хотят включать детей с ОВЗ в свой класс из-за слабой информированности в коллективе о возможных инновациях, отсутствия помощи, отсутствия материальных стимулов. Педагоги-стажисты указывают на отсутствие помощи, отсутствие материальных стимулов, большую учебную нагрузку.

Мотивирующими факторами для внедрения инклюзивного образования студенты отмечают нормированный рабочий день, признание, ощущение значимости в компании, работа по специальности, в соответствии с образованием. Воспитатели указывают на заработную плату, работу по специальности, в соответствии с образованием, возможность профессионального роста, комфортные условия труда. Для педагогов школ и педагогов-стажистов мотивом выступает заработная плата, работа по специальности, в соответствии с образованием, возможность самореализации.

Трудности внедрения инклюзивного образования, по мнению опрошенных, связаны: у студентов — проблемы с дифференциацией учебных заданий для детей нормы и детей с ОВЗ. У воспитателей трудности связаны с необходимостью уделять больше внимания детям с ОВЗ, разработкой адаптированной образовательной программы. Педагоги школ указывают на трудности в разработке адаптированной образовательной программы, отсутствие в сельской местности специалистов сопровождения, недостаточное материальное обеспечение школы.

В ходе исследования были получены данные, по результатам которых можно сделать следующие выводы.

Результаты проведенного анкетирования позволяют говорить об относительном принятии педагогами идеи инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Педагоги затрудняются работать с различными категориями детей, организовывать групповую работу и проводить уроки с учетом индивидуальных особенностей детей с ОВЗ; не владеют современными технологиями построения образовательного маршрута и разработками индивидуальных программ для детей с ОВЗ [2].

Педагоги-стажисты предпочитают использовать в педагогической деятельности авторитарный стиль работы, который, в свою очередь, затрудняет выстраивать субъект-субъектные отношения с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В образовательных организациях Свердловской области, по утверждению педагогов, наблюдается дефицит учителей-предметников (во многих районах области средний возраст педагогического коллектива 50—60 лет), еще более острая проблема состоит со специалистами сопровождения (логопед, педагог-психолог, дефектолог и тьютор).

На наш взгляд, одна из самых незащищенных категорий в реализации инклюзивного образования являются педагоги. Они не имеют права отказаться от включения ребенка с ОВЗ в группу/класс, отсутствует материальное стимулирование (в коррекционной группе/классе имеется доплата в размере 20 %), дополнительная нагрузка (разработка адаптированной образовательной программы, изготовление дидактических материалов, работа с родителями, поиск эффективных методов и приемов в работе с ребенком с ОВЗ и детьми нормы), и как следствие, эмоциональное выгорание педагога.

Таким образом, можно выделить перспективы реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области:

- привлечение молодых специалистов в отдаленные районы области, особенно специалистов сопровождения;
- проведение курсов повышения квалификации для педагогов, специальная подготовка для работы с «особыми» детьми педагогов и специалистов.
- создание сплоченной команды, выстраивание доверительных отношений, формирование позитивного климата и создание особого педагогического коллектива (проведение тренингов с педагогами по эмоциональному выгоранию).
- создание комплексной модели деятельности различных специалистов, обеспечивающих процесс сопровождения ребенка

с ОВЗ в инклюзивном образовании (разрозненные усилия специалистов не дадут и не могут дать желаемых результатов в воспитательной, учебной, психокоррекционной, профилактической работе [1]).

### **Список литературы:**

1. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. — № 1. — 2011.
2. Храмкова Е.Ю. Реализация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Свердловской области: проблемы и перспективы // Образование в региональном социокультурном пространстве: материалы всероссийского форума (с международным участием), 26—27 ноября 2014 года. — Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. — С. 379—383.

## 1.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### УСПЕШНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ. ФАКТОРЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Байков Станислав Викторович**

*магистр Московского государственного  
психолого-педагогического университета,  
РФ, г. Москва  
E-mail: [nparanoid@gmail.com](mailto:nparanoid@gmail.com)*

**Кохов Павел Юрьевич**

*магистр Московского педагогического  
государственного университета,  
РФ, г. Москва  
E-mail: [kvpl@yandex.ru](mailto:kvpl@yandex.ru)*

### SUCCESS AND PERSPECTIVE. FACTORS AND METHODS OF PERSONALITY FORMATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

**Stanislav Baykov**

*master of Moscow Municipal Psychological and Pedagogical University,  
Russia, Moscow*

**Pavel Kohov**

*master of Moscow State Pedagogical University,  
Russia, Moscow*

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию внутренних и внешних факторов, методов формирования типов личности: успешной и перспективной. Рассматривается понятийный аппарат, в котором определяется поле исследования — успешность и перспективность, а так же взаимосвязь

факторов, методов и успешности, перспективности в школьном образовательном процессе.

### ABSTRACT

The article is devoted to disclosure of internal and external factors, methods of formation of personality types: successful and potential. Conceptual framework is considered in which the field of research — success and perspective is determined, as well as the relation of factors, methods and success, perspective in the school educational process.

**Ключевые слова:** успешность; перспективность; менеджмент; образование; формирование личности; образовательный процесс.

**Keywords:** success; perspective; management; education; personality formation; educational process.

Менеджмент анализируя социально-психологические особенности своих работников придет к выводу, что существуют два вида работников: успешные и перспективные. Одни, лучше работают, выполняя циклические задачи с фиксированным алгоритмом действий, другие же отлично выполняют работу, которая требует изобретательности, находчивости, ранее никогда не встречавшаяся им. Подход и мотивация у таких людей разная, а соответственно нужны разные механизмы влияния и координации.

В перспективе, предлагаемый подход может принести свои плоды не только среди фирм с развитой системой менеджмента, но и образовательным учреждениям при работе с учащимися [6, с. 216].

Для того чтобы понять, как работает эта система, нужно разобраться с понятиями и методами. Понять разницу между успешными и перспективными личностями.

Успешность — субъектно-личностное состояние, которое характеризуется проживанием личностных достижений в деятельности, возникающее на ценностной основе стремления к результативности труда [3, с. 103—108]. Человек считается успешным, когда достигает результатов своего труда, успешный достигает того, чего хочет и на этом останавливается, считая свою работу законченной, так как результат достигнут [5, с. 214]. Успешная личность, поставившая цель, получать высокую зарплату (например, 100 000 рублей в месяц) достигнув этой цели, удовлетворяется ею и живет обычной жизнью, до тех пор, пока её это положение удовлетворительно. В противном случае, если данное положение не устраивает личность, она устанавливает себе новую цель — получить высокую зарплату (теперь эта зарплата будет уже не 100 000 рублей в месяц, а 150 000 рублей

в месяц). Достигнув этой цели, развитие вновь останавливается. Когда заканчивается этап познания и активного саморазвития, которое заменяется периодом стагнации и консервации. «Зачем еще учиться, когда у меня уже есть высшее образование?», «Зачем идти на курсы повышения квалификации, ведь мне там будут рассказывать то, что я и так, как специалист, уже знаю?». Задаваясь такими вопросами, человек показывает себе и обществу, что он уже достиг того, чего хотел в своей жизни, человек определяет это как «успех». При этом «успех» может быть «успехом», только если соответствует представлениям об успешности окружающего человека общества.

Успех ли это на самом деле? Скорее всего, нет — через какое то время, общество констатирует, что полученные результаты не актуальны, а успешность личности будет поставлена под сомнение. Это происходит из-за того, что общество — «живой организм», оно развивается, и меняются его приоритеты и ценности [4]. Таким образом, успешность можно охарактеризовать, как стремление развиваться в ограниченных пределах (по мере необходимости).

В образовательной среде это выглядит следующим образом — ученик, пришедший на урок, стремится получить отличную оценку, а соответственно, внимательно слушает и учителя, и окружающих пытаюсь получить наводку на ответ, который, вероятнее всего, он частично знает, но не точно, поэтому пытается уловить нужную ему мысль у одноклассников или учителя. Услышав, на его взгляд правильный ответ, он, подпрыгивая с места, тянет руку для ответа, пытаюсь показать свое непреодолимое желание ответить. Учитель начинает спрашивать его, и если все проходит удачно, счастливый успешный ребенок садится и начинает общаться с соседями, так как он уже ответил (получил свою оценку), а остальное — не важно.

Прервать этот процесс может угроза изменения оценки, но на целеопределение это ни сколько не влияет, своей цели он достиг — успешности.

Именно на этом примере видны особенности поведения данного типа личности. Внешнее желание познавать скрывает желание уважения, престижа, а стало быть — успешности. Однако успешность это не только уважение и престиж, это все, что делает человека значимым, прежде всего для него самого.

Перспективность — это не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т. д.) [1]. Человек перспективный — тип личности довольно редкий, так как его привлекает не столько результат, сколько процесс.

Перспективная личность, стремится развиваться не останавливаясь, не чувствуя, что она уже достигла какой-либо успешности (или чувствуя, но не удовлетворяясь ей в полной мере). Такие люди практически бесконечно читают, размышляют, осмысляют, моделируют и переосмысливают окружающий их мир. Такого человека не устраивают имеющиеся стереотипы, он жаждет совершенствовать их и развивать [5, с. 148]. Развитие для этих личностей может быть даже самоцелью, что делает их крайне необходимым для любого общества — «двигателем», такой человек работает не только и не столько для себя, сколько для того, чтобы развивая себя, захватить с собой и весь окружающий его мир. Развитие данного вида людей, с точки зрения менеджмента нельзя останавливать, напротив — поощрять и направлять в нужное русло. В данном контексте это же начинает использоваться в системе образования и обучения. Представим себе ученика, слушающего учителя, задающего почти бесконечное количество вопросов, размышляющего и анализирующего. Для него оценка важна, но не настолько, чтобы добиваться ее любыми способами, оценка для такого ученика всего лишь второстепенный мотиватор. Именно такие учащиеся работают, потому что интересно, а не потому что поставят двойку или тройку. Перспективные учащиеся чаще всего приходят к выводам, которые почти никогда не приходят в голову успешным учащимся, это связано с внутренними установками личности, определяющими их как успешную или перспективную личность. Такого ученика можно принять за «ученика-мечту», однако это не так, так как от учителя будет требоваться невероятные усилия в саморазвитии, чтобы не отстать от любознательного ученика и направлять его даже там, где учитель мало что смыслит.

#### Факторы и методы формирования успешности и перспективности

Методы формирования успешной или перспективной личности зависят от воспитания в семье на основе существующих в обществе ценностей. Именно воспитание — основа для развития любого из данных видов личности. Оно задает направление, мотивацию и динамику развития личности: индивидуализм или альтруизм, успешность или перспективность — все эти пути задаются в детстве. Однако, воспитание накладывается на уже существующий тип темперамента личности, что показывает нам наличие как минимум двух направлений факторов: внутренние и внешние.

Внешние факторы это, прежде всего воспитание, окружение человека, общество. Родственники, семья, друзья, знакомые — все, участвуют в жизни и деятельности человека, оказывая как прямое,

так и косвенное влияние, на них являясь социальными агентами. С момента рождения человека, общество беспрестанно оказывает на него влияние, формируя у индивидуума четко определенные социальной потребностью качества личности. Личность сформированная таким образом, казалось-бы лишается права выбора, однако это не так. Выбор личности - выбор пути ее развития. На этот выбор влияют как обозначенные выше внешние, так и внутренние факторы.

Внешние факторы пытаются представить человеку социальный запрос общества и склонить личность развиваться в нужном социуму направлении. Так, родители стремятся в своих интересах настоять на получении ребенком определенного образования и последующего трудоустройства, с целью, как можно быстрее вывести ребенка на самообеспечение и, в случае необходимости, обеспечение родителей.

Внутренние факторы находятся в ведении личности, которая может осуществлять управление ими для коррекции своего поведения и развития. В данном случае речь идет о самовоспитании. Самовоспитание — систематическая деятельность человека, направленная на выработку или совершенствование моральных, физических, эстетических качеств, привычек поведения в соответствии с определённым социально обусловленным идеалом. Систематическая деятельность подразумевает длительность, а стало быть, является процессом. Несмотря на то, что самовоспитание процесс самостоятельный, но не независимый, самовоспитание опирается на внешние представления, на аналитические примеры. Ребенок видит, слышит, запоминает, сравнивает с общественными нормами, анализирует и таким образом принимает решение. Приняв решение, он начинает его выполнять, так как делают родители, друзья, знакомые, которые с точки зрения данной личности, достойны, чтобы быть примером для подражания. Отбор достойных — сложный процесс в котором авторитет, влияние, характер, поведение претендента сравниваются с общественными и либо соответствуют им, и этим он признается достойным подражания, либо абсолютно противоположны, и тогда за смелость взглядов и решительность такой претендент так же признается достойным подражания. Высшая степень самовоспитания — переоценка общественных установок с заменой, в случае не согласия, на свое собственное мнение. Таким образом, мы видим, что хоть процесс и внутренний, его нельзя назвать полностью независимым от внешних факторов.

К внутренним факторам с еще большей поправкой можно отнести и еще один элемент — мотивация. Мотивация — мотив развития индивида до личности, хоть и дается ребенку при рождении



(первичный мотиватор — интерес, желание узнать что-то новое), но в данном случае, будет носить своеобразный характер (вторичный мотиватор — стремление личности к самоопределению себя, через общество в котором она находится). Вторичные мотиваторы определяющиеся воспитанием и уровнем социализации личности, становятся наглядным показателем перспективности или успешности. Так, мотивом для личности, стремящейся к успешности, будет достижение вполне определенных физических, материальных или иных благ. Перспективная же личность не удовлетворится ни каким благом, стремясь к еще большему, практически не достижимому совершенству [2, с. 122].

Определив мотивы поведения личности, нельзя не сказать о методах, которые использует личность для определения пути своего развития. Методы, используемые личностью разнообразны и многогранны, к ним относятся: игра, труд, учение и общение.

Одним из задаваемых в детстве стереотипов, формирующих личность, служат игры. Игры, которые имеют четкое начало и четкий конец, учат пониманию: все заканчивается. Бесконечные игры, конец которых неизвестен, приходят к другим выводам — дальше может быть интереснее. Именно так, на основе игр с неопределенным финалом и возможностью задействования неограниченного потенциала фантазии ребенка, рождается личность прогрессивная, перспективная.

Труд, который имеет не только четкое начало, но и четкий конец с определенным в начале процесса, результатом, является реальным обоснованием того, что, трудовая деятельность, прежде всего, направлена на успешность личности. Однако, стоит отметить, что это не всегда верно. Труд может проводиться не только ради результата, но и ради самого процесса, тогда трудовая деятельность становится частью перспективного пути развития личности.

Получение знаний об окружающем мире и его свойствах, также является одним из вариантов реализации какого-либо из подходов личности к собственному пути развития. Учится, ради достижения определенного уровня образования, на котором, по мнению того или иного индивидуума, следует остановиться — прямой признак успешной личности, которая добивается и добьётся этой цели. В то же время, личность, упивающаяся процессом обучения, постоянно испытывающая его, понимающая разницу в образовании, в его целостности и структурности, а так же стремящаяся приобрести передовой и наиболее актуальный опыт может называться перспективной.

Практически такой же механизм у общения, как деятельности. Общение дает широчайшие возможности в социальной самореализации, и человек соответственно, или ставит для себя достижимые цели общения, или напротив, те, которых заведомо невозможно достичь.

Подведем итоги. Успешность и перспективность — два процесса человеческого развития личности, которые отличаются механизмом работы восприятием результативности, средой формирования, внутренними установками и самовоспитанием. Используя различные методы можно, понять к какому типу относится человек и соответственно подобрать определенный набор методов и решений идеальных для работы с данной личностью, а так же достичь прогресса в формировании успешности или перспективности личности. Таким образом, грамотно определив тип развития личности, можно осуществлять эффективный контроль и направление её развития, что сделает личность счастливой и работу успешной.

### **Список литературы:**

1. Абдульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Издательство «Мысль», 1991. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.twirpx.com/file/331457/> (дата обращения: 14.06.15).
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М.: «Наука», 1976.
3. Жемухова Л.З. Успешность учителя как педагогическая проблема // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 109.
4. Константинов В.В. Методологические основы психологии [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://bookap.info/clasik/konstantinov\\_metodologicheskie\\_osnovy\\_psihologii/gl8.shtml#1](http://bookap.info/clasik/konstantinov_metodologicheskie_osnovy_psihologii/gl8.shtml#1) (дата обращения: 21.11.14).
5. Наумова Н.Ф., Слюсарянский М.А. Удовлетворенность трудом и некоторые характеристики личности // Социальные исследования. Вып. 3. — М., 1970.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: учеб. пособие по курсу «Управление пед. системами» / В.П. Симонов. — М.: Высшее образование, 2007. — 357 с. — (Высшее образование) (Основы наук).

### 1.3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

#### ВОСПРИЯТИЕ ПЕДАГОГАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

*Темникова Елена Юрьевна*

*канд. пед. наук, доцент Нижнетагильского государственного  
социально-педагогического института,*

*РФ, г. Нижний Тагил*

*E-mail: [khramkova\\_l@mail.ru](mailto:khramkova_l@mail.ru)*

#### THE PERCEPTION OF TEACHERS OF INNOVATIVE PROCESSES IN EDUCATION

*Elena Temnikova*

*candidate of pedagogic sciences, associate professor,  
of Nizhni Tagil State Social and Pedagogical Institute,*

*Russia, Nizhni Tagil*

#### АННОТАЦИЯ

В статье раскрывается проблема готовности педагогов к инновациям в образовании. Представлены результаты исследования восприимчивости и открытости новому, занятия самообразованием, а также уровень новаторства педагогов.

#### ABSTRACT

The article reveals the problem of readiness of teachers to innovation in education. Presents results of a study of receptivity and openness to the new, the practice of self-education and the level of innovation of teachers.

**Ключевые слова:** инновации; инновационная деятельность; готовность педагогов к инновациям.

**Keywords:** innovations; innovative activity; the willingness of teachers to innovation.

В последнее время образование находится в условиях модернизации и инноваций. В настоящее время инновационный процесс приобретает особый статус, в связи с введением в практику образовательных организаций Федерального государственного образовательного стандарта, инклюзивного образования, профессионального стандарта педагога и т. д. В связи с этим освоение педагогами новых целевых ориентаций воспитательно-образовательного процесса, развитие и преобразование профессиональной компетентности педагогических работников становятся необходимым условием деятельности образовательных организаций.

Проблема отношения педагогов к инновационным процессам в сфере образования включает в себя отношение к работе в современных условиях, связанных с содержанием самой деятельности, с самооценкой, самоорганизацией, а также — восприятием инноваций как необходимых перемен в характере общественного запроса на изменение роли личности в социальном прогрессе.

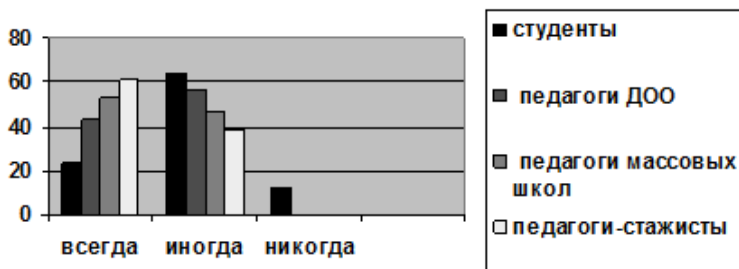
В связи с этим, нами была предпринята попытка провести анализ отношения педагогов к инновационным процессам в педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса 155 педагогов (из них 17 чел. — студенты Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально- педагогического университета), 37 воспитателей дошкольных образовательных организаций, 101 чел. — педагоги школ (отдельно в исследовании мы проанализировали ответы педагогов-стажистов — старше 50 лет (41 чел.) из г. Нижний Тагил, г. Верхотурье, г. Нижняя Тура, г. Красноуральск, г. Кушва, с. Туринская Слобода Свердловской области.

Восприятие педагогов инноваций, в нашем исследовании, включает восприимчивость и открытость новому, занятия самообразованием, а также уровень новаторства педагогов.

В ходе исследования были получены данные, по результатам которых можно сделать следующие выводы.

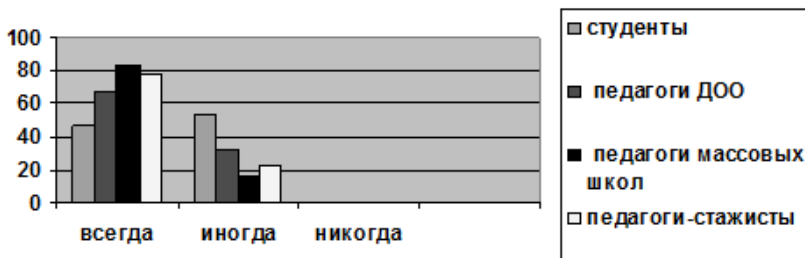
Педагоги Свердловской области делится на две группы — одна (меньшая) всегда следит за передовым педагогическим опытом и стремится внедрить его с учетом изменяющихся образовательных потребностях, другая — большая — иногда следят за инновациями (рисунок 1). 23 % студентов всегда следят за передовым педагогическим опытом. Среди воспитателей ДОО данный показатель выше — всегда следят за инновациями 43 %; большинство педагогов школ (53 %) всегда следит за педагогическим опытом и внедряют его. Самый высокий показатель наблюдается у педагогов-стажистов (61 %). В целом, можно

сказать, что студенты меньше времени проводят в библиотеках и предпочитают получать знания в готовом виде, у педагогов-стажистов больше свободного времени, чаще читают периодические педагогические издания. В большинстве случаев педагогические коллективы школы поляризованы по принятию инноваций, что способствует возникновению конфликтов в процессе педагогической деятельности.



*Рисунок 1. Изучение передового педагогического опыта, внедрение его педагогом в своей деятельности*

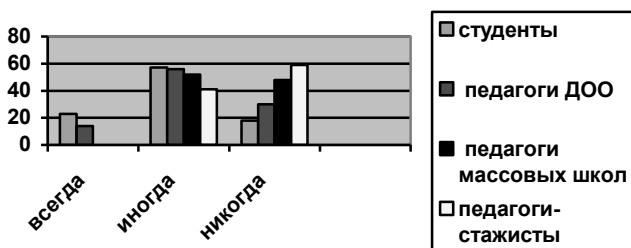
Педагоги в своих ответах чаще отмечают, что постоянно занимаются самообразованием, часто придерживаются определенных педагогических идей, развивают их в процессе педагогической деятельности (рисунок 2). Среди студентов наблюдается самый низкий уровень самообразования, это в свою очередь исследовал Корвяков В.А. Он выявил, что «подавляющее большинство студентов показали низкий уровень развития умений самообразовательной деятельности (64,6 % и 62,5 %), средний уровень — 33,3 % и 35,4 % (наибольшие трудности связаны с умениями самоорганизации, получения и переработки информации)» [1].



*Рисунок 2. Самообразование педагогов*

На рисунке 3 представлены результаты сотрудничества педагогов с научным консультантом. В целом, можно говорить о том, что учителя в связи с внедрением инноваций, остаются в одиночестве и решают свои проблемы с помощью самостоятельного поиска информации. Это мешает увидеть возникающие в педагогическом процессе изменения более глубоко, целостно, системно, увидеть свои перспективы в образовании. Слабое видение перспектив, возможно — первый барьер на пути внедрения инноваций в образовании.

Рекомендацией, в таком случае, может быть пожелание активизировать обращение к научным консультантам со стороны педагогов области, обсуждение в диалоге перспектив развития образования отдельного образовательного учреждения, перспектив конкретных педагогов в связи с внедрением новых ФГОС. Студенты отмечают, что иногда сотрудничают с научным консультантом, однако, регулярно пишут рефераты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы, которые курирует научный сотрудник вуза, возможно, студенты не соотнесли, что это и есть научный консультант. Педагоги при написании аналитических отчетов редко обращаются к научным консультантам, поскольку должность научного консультанта в школах есть лишь в крупных городах и в основном представлена в гимназиях, лицеях, школах профильной подготовки. Сотрудники Института развития образования (ИРО) Свердловской области также могут оказывать консультативную помощь педагогам, однако, например, от села Туринская Слобода до ИРО г. Екатеринбурга 300 км., соответственно, такое сотрудничество является проблематичным.



**Рисунок 3. Сотрудничество с научным консультантом**

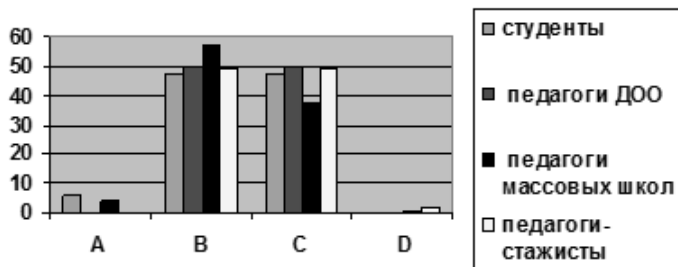
Как видно из рисунка 4, студенты педагогического вуза (100 %) всегда открыты новому. Также можно отметить, что количество

воспитателей и педагогов массовых школ (76 %) всегда открыты новому, видят перспективу своей педагогической деятельности, прогнозируют ее. У педагогов-стажистов (54 %) наблюдается более низкий показатель, поскольку они считают, «что педагог, искренне готовый принимать и осваивать новое, сталкивается с тем, что под вместо нового он получает хорошо известное старое в новой упаковке. Либо новое оказывается несостоятельно в практической деятельности, дорогостоящее оборудование, неоправданные трудозатраты. После пяти-шести неудачных проб всякое нововведение будет начинаться с преодоления скепсиса. То есть ещё до ознакомления с методом человек уже подозревает его в несостоятельности» [2].



*Рисунок 4. Открытость педагогов новому*

Общий уровень новаторства педагогов Свердловской области можно оценить как средний с тенденцией к низкому. Большая часть студентов и воспитателей относится к группе В (Вы интересуетесь новшествами, но не идете за ними вслепую, рассчитывает целесообразность нововведения) — 47 % и 50 % и С (Вы воспринимаете новшества умеренно. Не стремитесь быть среди первых, но и не хотите быть среди последних) — 47 % и 50 % соответственно. Педагоги школ распределились на четыре группы: А (Вы поглощены новшествами, постоянно ими интересуетесь, всегда воспринимаете их первыми, смело внедряете, идете на риск) — 4 %, В — 57 %, С — 38 %, D (Вы больше сомневаетесь, чем верите в новое, отдаете предпочтение старому) — 1 %, следовательно, часто встречающиеся результаты одинаковы для педагогов, они относятся к группе В и С.



**Рисунок 5. Уровень новаторства педагогов**

Таким образом, результаты исследования показали, что студенты менее восприимчивы к инновациям в педагогической деятельности, возможно, это связано с низкой мотивацией работать по специальности, небольшой опыт работы. Воспитатели дошкольных образовательных организаций и педагоги школ (50—70 %) готовы к инновационным процессам, но им необходимы материальные стимулы (повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т. д.), а также необходимо в коллективе информировать о возможных инновациях. Педагоги-стажисты больше сомневаются, чем верят в новое, отдают предпочтение старому.

Мы разработали по результатам следующие рекомендации:

1. Создать необходимые мотивационные условия для самосовершенствования педагогов (перенаправить вектор с материальных стимулов на саморазвитие).
2. Проведение мероприятий по информированию педагогов об инновациях в сфере образования.
3. Взаимопосещение уроков с целью анализа эффективности применяемых инновационных педагогических технологий.
4. Организация мероприятий, направленных на решение конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе и взаимодействии всех участников педагогического процесса.

### **Список литературы:**

1. Корвяков В.А. Развитие умений самообразовательной деятельности студентов средствами информационных технологий // Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Корвяков Валерий Анатольевич. — Оренбург., 2002 — 195 с.
2. Полуэктова С.П. Особенности восприятия педагогами инновационных процессов // [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obschepedagogicheskie-tehnologii/2015/04/09/osobennosti-vospriyatiya-pedagogami>



## 1.4. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

### ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Смирнов Павел Юрьевич*

*учитель русского языка и литературы МБОУ «Городищенская СОШ»  
с УИОП, аспирант кафедры филологии НИУ БелГУ,  
РФ, г. Белгород  
E-mail: [613279@bsu.edu.ru](mailto:613279@bsu.edu.ru)*

### THE PROBLEM OF PUPILS' TOLERANCE EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

*Pavel Smirnov*

*teacher of the Russian Language and Literature, Municipal Budgetary  
General Education Institution "Gorodische Secondary General School"  
with advanced study of individual subjects, post-graduate student  
of Philology Chair, Belgorod National Research University,  
Russia, Belgorod*

#### АННОТАЦИЯ

В статье поставлена проблема воспитания толерантности учащихся в школе, обозначены трудности в работе педагога, связанные с интолерантностью подростков, приведены примеры из педагогической деятельности автора, предложены рекомендации по снижению конфликтности в детском коллективе.

#### ABSTRACT

The article deals with the problem of pupils' tolerance education in school; difficulties in the teacher's work are specified which are connected with teenagers' intolerance; examples from the author's teaching activities are given; recommendations on reducing proneness to conflict in infant team are offered.

**Ключевые слова:** толерантность; педагогический процесс; конфликт.

**Keywords:** tolerance; pedagogical process; conflict.

Приоритетная задача государства и социума — обеспечение максимальных условий для всестороннего и полноценного развития личности, индивидуальный подход к ребенку, защита прав и свобод на дифференцированном этапе развития детей, формирование у них основы уважительного отношения к окружающим, призыв к общечеловеческим ценностям. Отсюда следует, что современные образовательные учреждения должны не только качественно обучать своих воспитанников наукам, но и готовить их к процессу адаптации и социализации в обществе. Одним из таких признаков является толерантность как основа жизненной позиции.

Современная наука располагает широким арсеналом терминов, поясняющих сущность данного явления, т. е. толерантности; мы не обнаружили однозначного толкования. Считаем, что это связано с многоаспектностью проявлений толерантности в обществе и недостаточностью представлений об истоках толерантности в онтогенезе.

Энциклопедическими словарями дается как минимум три интерпретации термина «толерантность». Первое значение носит преимущественно медицинский характер, приводится описание иммунологической системы. Другие значения — из области психологии и ими поясняется толерантность как способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды, терпимость к иным мнениям, верованиям, поведению. В частности, в Психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и Г.М. Ярошевского толерантность определяется как «...отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию...» [3, с. 401—402]; в Толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой представлено такое определение: «толерантный» — «...умеющий без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению...» [2, с. 797]. Авторы одного из энциклопедических словарей определяют термин как «центральное понятие философии толерантности, отражающее открытые, искренние, бескорыстные, безвозмездные, беспристрастные отношения среди людей, социальных групп, народов, наций, государств и других субъектов социальных взаимоотношений, основанные на внимании, дружбе, любви, снисходительности, сочувствии, солидарности, справедливости, терпимости» [1, с. 199]

Самое важное, на наш взгляд, то, что понятие «толерантность» актуально для современного состояния общества и для современного образования в частности. Российская Федерация — это поликонфессиональное, многонациональное государство, поэтому необходимо

детей с дошкольного возраста приобщать не только к культуре своего народа, но и к уважительному, доброму отношению к представителям других народностей.

Дети по своей природе уже являются толерантными, так как опыт восприятия окружающей действительности у них недостаточен, еще отсутствуют стереотипы сознания и поведения. Субъективное отношение к человеку другой национальности у ребенка складывается приблизительно с четырех лет, акцентируясь на элементарных проявлениях общечеловеческих чувств. Специфичность этнического лишь выделяет значимость общечеловеческого. Нельзя не отметить, что в основном дети дошкольного возраста не вступают в активную фазу конфликта с представителями других народностей. И все же нами замечены случаи использования речевой (вербальной) агрессии детей, в частности, коверкание языка или языкового акцента представителями других национальностей, а иногда и прямое оскорбление. Пример — высказывание мальчика о девочке азиатской национальности в подготовительной группе детского сада: *«Ты с нами играть не будешь, узкоглазая!»*. Еще большего «накала» приобретают оскорбительные интонации в диалогах старшеклассников, см., например, примеры высказываний учеников 8—9 классов: *«Не общайся с этими чурками!»*, *«Я считаю, что нужно выдворить всех армян из Старого Оскола! Они жестокие, бескультурные, бездуховные!»* и под. Приведенные примеры иллюстрируют проявление интолерантного детского поведения, направленного на оскорбление национальных чувств учеников, не принадлежащих к титульному этносу нашего региона. Это проявляется в использовании весьма характерных лексем-агрессоров, которые воспринимаются участниками коммуникации как обидные и провоцируют конфликтную ситуацию. Примеры высказываний учеников 8—9 классов: *«Понаехали эти хохлы!»*, *«Эй, Чуркистан!»* Такого рода примеры свидетельствуют о признаках интолерантного речевого поведения подростков.

В качестве примера, иллюстрирующего остроту проблемы толерантности для средней школе, можно привести обращение ученика 8 класса к однокласснику-киргизу: *«Эй ты, китаёза!»*. Данным примером можно проиллюстрировать не только пренебрежительное, оскорбительное обращение ученика школы к однокласснику, который приехал из Киргизии, но и полное невежество старшеклассника: Киргизия не Китай! Ученик сделал вывод лишь на том основании, что у одноклассника узкий разрез глаз. Такое речевое поведение может спровоцировать конфликтную ситуацию, и, к сожа-

лению, не все воспитатели готовы к ее предупреждению и благополучному разрешению.

Подобные проявления речевой агрессивности и конфликтности обусловлены отсутствием объективного представления о культуре других народов, скудными представлениями о специфике межнационального общения, ограниченным жизненным опытом, детской непосредственностью и вытекающей из нее детской бестактностью и др. причинами. Сложившееся положение позволяет толерантность обозначить как проблему воспитания и подчеркивает необходимость начинать деятельность в этом направлении с дошкольного возраста, потому что именно в этот период формируются ценностные ориентиры и основы мировоззрения ребенка.

Разумеется, вполне очевидно, что толерантное или интолерантное отношение ребенка зарождается прежде всего в кругу семьи, в окружающей его действительности, поэтому очень важно педагогам активно сотрудничать с родителями, как планомерно, так и спонтанно проводить разъяснительные беседы. Справедливо считать, что толерантность сегодня — это личностно-профессиональное качество учителя школы, которое определяется гуманитарным характером его деятельности.

После распада Советского Союза образовалось множество новых государств на карте Европы и Азии. В Россию стали приезжать представители азиатских и кавказских республик, что зачастую вызывало конфликты с местным населением вследствие специфичности культуры, ментальности, языка, морально-нравственных принципов этнических меньшинств. В школах стало больше учащихся разных национальностей, а также русских переселенцев из республик бывшего Советского Союза (надо отметить, что эти дети-переселенцы отражают культуру и ментальность тех стран, где они проживали, и тоже нуждаются в специальном подходе). Возникли новые понятия «поликультурная школа», «поликультурное образование» и др. Безусловно, все эти факты и новые образовательные реалии нуждаются в более широком анализе и изучении.

Важно отметить, что педагог в этих условиях сталкивается с рядом трудностей, к преодолению которых его надо готовить:

1. затруднение в коммуникации с представителями других народностей в силу дифференциации их менталитета и мировоззрения и невладение информацией о специфике их коммуникативного поведения, например, почему в определенных культурах не принято смотреть в старшему глаза даже в разговоре наедине и поэтому неэффективны призывы учителя: «Смотри мне в глаза!»;

2. повышение уровня конфликтности с учащимися иной национальности в учебной деятельности. Например, учащийся-армянин возмущается выставленной учителем отметкой: *«Почему мне ставят тройки?! Только потому, что я армянин!? Русским Вы за такие же работы хорошие оценки ставите!»* Т. е. ученик возмущен выставленной отметкой и категорически не признает тот факт, что его оценка — результат плохой подготовки к уроку, а отнюдь не субъективный фактор, т. е. национальный признак. Мы в своей практике не раз сталкивались с подобным фактом: дети другой национальности считают, что неудовлетворительные или удовлетворительные отметки им выставляют исключительно по национальному признаку, хотя очевидно их слабое знание предмета (особенно предметов «Русский язык», «Литература»). В результате происходит возникновение и нарастание конфликтных ситуаций. В качестве нейтрализации конфликтной ситуации существенный эффект дают индивидуальные разъяснительные беседы. Ребенку другой национальности важно почувствовать доверие к учителю, увидеть его стремление помочь, его уважение к культуре, представителем которой является данный ученик, однако при этом квалифицированно, убедительно показывать необходимость придерживаться правил и традиций общества национального большинства, того общества, в котором он в данный момент живет.

Воспитание толерантности определяется тем, что формирование и развитие этих и других человеческих качеств глобально направлено на эффективное взаимодействие растущего человека с многообразием изменяющегося мира. Однако возможности педагога по воспитанию толерантности, на наш взгляд, достаточно ограничены: это связано с тем, что воспитание как целенаправленная деятельность по совершенствованию человека не вполне толерантно по своей природе. Но этот тезис требует специального анализа, поэтому в данной статье мы хотели бы только обозначить эту сложнейшую проблему образования, к рассмотрению которой достаточно редко обращаются специалисты.

Нам видится, что учителю-предметнику, классному руководителю необходимо каждый день проводить с детьми, проявляющими признаки интолерантного поведения, профилактические разъяснительные беседы, причем, преимущественно индивидуальные (хотя не исключаются и беседы, общие для всего коллектива подростков). Важно отметить недопустимость такого поведения, подчеркнуть, что это свидетельствует о низких интеллектуальных и морально-нравственных качествах юного «агрессора».

Еще одной проблемой, характеризующей проявление интолерантности в средней школе, может выступить конфликтная коммуникативная ситуация, связанная с нетерпимостью к иным верованиям и религиозным убеждениям. Это может проявляться не в прямой форме агрессивного речевого поведения, а в косвенной, например, недоверие, желание не вступать в коммуникацию. Экстремистскую форму межконфессиональная интолерантность приобретает в случае, когда проявляется религиозный фанатизм, идет насаждение определенной веры, вовлечение в религиозные объединения и секты. Такие объединения выдвигают тезис о социальных преимуществах апологетов этой веры. Мы были свидетелями в ситуации, когда представитель ислама осуждал православное христианство: *«Наша религия уважает родителей, почитает старших, а в вашем православии ничего хорошего нет»*. Другим примером может послужить заявление женщины-мусульманки: *«Скоро в России будет одна единственная вера — это вера в Аллаха»*. Такие заявления также носят интолерантный характер, ранят чувства православных верующих (а таких учащихся в последнее время всё больше). Считаем, что в целях недопущения конфликтной ситуации не следует вступать в религиозные дискуссии с представителями других национальностей и других вер, тем более в присутствии всего коллектива.

Бесспорно, что в современном педагогическом процессе важно использовать видеоматериалы о культуре других народов, которые могут быть использованы на классных часах, и это позволит воспринимать культуру чужого этноса не как абстрактное явление, а как реальность. В рамках формирования межнациональной толерантности стойкий эффект дают дискуссии на межкультурные проблемы, драматизация народных обрядов, сказок, дифференцированные ролевые игры, обращение к изучению тонкостей национальной кухни. Эмоциональное восприятие культуры других народов учащимися должно сопровождаться раскрытием богатого внутреннего мира, красоты традиций различных народов. Целесообразно осуществлять педагогический поиск культурных параллелей, разъяснять ученикам ошибочность неприятия тех или иных компонентов мировой культуры, предоставлять возможность ученикам видеть многообразие и разноплановость культурной жизни разных народов. Аксиомой в деле воспитания толерантности современных школьников должна стать мысль о том, что сила и мощь России может быть достигнута лишь в случае сплочении и единении всех народов.

Стремление проникнуть в сущность ментальности того или иного этноса, конечно же, не может стать окончательным решением проблемы толерантности, но видится нам принципиально важным шагом на пути социума к урегулированию возникающих конфликтных ситуаций. Чуткое и уважительное отношение к специфике культуры другого этноса и умение воспитывать эти чувства у своих учащихся должны стать частью ментальности педагога, его профессиональной компетенции.

### **Список литературы:**

1. Кушаев У.Р., И.Г. Дорошина. Толерантность. Словарь под общей редакцией. М.: Социосфера, 2014. — 484 с.
2. Ожегов С.И., Н.Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка. М.: А Темп, 2010. — 874 с.
3. Петровский А.В., М.Г. Ярошевский. Психология. Словарь под общей редакцией. М.: Политиздат, 1990. — 498 с.

## СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, ПЛАНИРУЮЩИХ ЭСТЕТИЧЕСКУЮ ОПЕРАЦИЮ НА ЛИЦЕ

***Киреева Татьяна Ивановна***

*канд. мед. наук, доцент  
Самарского государственного медицинского университета,  
РФ, г. Самара  
E-mail: [kireevatatjana@lenta.ru](mailto:kireevatatjana@lenta.ru)*

***Ушаков Николай Геннадьевич***

*канд. мед. наук, доцент, заведующий отделением  
пластической хирургии и косметологии Клиник  
Самарского государственного медицинского университета,  
РФ, г. Самара  
E-mail: [ushacov-doctor@bk.ru](mailto:ushacov-doctor@bk.ru)*



## PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS WOMEN OF MATURE AGE, PLANNING AESTHETIC SURGERY FACE

*Tatyana Kireeva*

*candidate of medical sciences, associate professor  
of Samara State Medical University,  
Russia, Samara*

*Nikolai Ushakov*

*candidate of medical sciences, associate professor, head of Department  
of Plastic Surgery Clinic of Samara State Medical University,  
Russia, Samara*

### АННОТАЦИЯ

Целью исследования явилось изучение психологических особенностей женщин зрелого возраста, обратившихся за консультацией пластического хирурга по поводу эстетической операции на лице. Исследование осуществлялось при помощи психологических методов. В результате проведенного исследования были выявлены личностные особенности (высокая самооценка и уровень притязаний, эмоциональная лабильность, обидчивость, возбудимость, чувствительность) и предложены мероприятия по предотвращению неудовлетворенности женщин результатами проведенной операции.

### ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the psychological characteristics of women of mature age, consult a plastic surgeon about the aesthetic surgery on his face. The study was carried out with the help of psychological methods. The study identified personality traits (self-esteem and level of aspiration, emotional instability, resentment, irritability, sensitivity) and propose measures to prevent the frustration of women results of the surgery.

**Ключевые слова:** эстетическая операция; внешность; самооценка; уровень притязаний; личностные особенности.

**Keywords:** aesthetic surgery; appearance; self-esteem; the level of claims; personal characteristics.

Первостепенная роль лица в социальной жизни человека, в его межличностных связях является причиной высоких требований многих людей к своей внешности, а также лежит в основе неудовлетворенности собой. Внешне привлекательные люди часто

воспринимаются окружающими как более общительные, психически здоровые и умные. В ряде случаев недовольство своей внешностью имеет реалистичные основания (врожденные и приобретенные уродства), но нередко только сам человек видит в своем лице недостатки, на которые другие люди не обращают внимания.

Косметическая хирургия в настоящее время переживает времена значительной популярности. Если в середине XX века обращение к эстетической хирургии относилось к интимной сфере, то сейчас она стала привычным и доступным способом приобретения внешней привлекательности, элементом социального престижа [3]. Все больше людей готовы признаться, что неудовлетворены своей внешностью. В США в 1997 году было проведено обследование, согласно которому 56 % женщин и 43 % мужчин испытывали недовольство собой [6]. В последнее десятилетие в России также отмечается тенденция к значительному росту числа пациентов эстетической хирургии (примерно на 200 % в год) [1].

Л.Т. Баранская и коллеги по результатам анализа зарубежных источников отмечают, что одним из побуждающих факторов обращения к эстетической хирургии является несоответствие представлений пациентов об образе собственного тела с объективно существующей реальностью [2]. Е.А. Варлашкина на основании проведенного исследования делает вывод о том, что образ физического «Я» в структуре самосознания пациенток пластической хирургии занимает центральное место, а привлекательная внешность является чрезмерно значимой ценностью для личности. Неудовлетворенность внешностью предопределяется неадекватностью самооценки реального образа, а также же желанием выглядеть все более привлекательно. Образ физического «Я» отличается внедренностью в различные сферы жизнедеятельности личности, является ресурсом поддержания удовлетворенности семейными отношениями, отношениями с противоположным полом, уверенности в себе [3].

По данным В.В. Сластиной, значимыми психологическими факторами дезадаптации женщин, прибегающих к пластическим операциям, являлись: алекситимия, повышенный уровень невротизации, снижение фрустрационной устойчивости с преобладанием внешне направленных реакций, низкая степень самостоятельности в разрешении проблемных ситуаций, чрезмерная потребность в социальном одобрении и принятии, нарушенные отношения в сфере семьи, с мужчинами, неадекватность самовосприятия [5]. Выявлено, что основные мотивы для проведения пластической операции выражаются в опасении утраты жизненных позиций в семье, на работе

и в обществе. На основании клинико-психологических данных были сделаны выводы о том, что чем менее личность устойчива к фрустрирующим ситуациям, тем в более раннем возрасте формируются тенденции к оперативному лечению [4].

Л.Т. Баранская и коллеги отмечают, что, несмотря на кажущееся благополучие и психологическое удовлетворение, которые получают пациенты, исследования, проведенные в сфере эстетической хирургии, в основном выявляют краткосрочные результаты (не более 1—2 лет) [1].

Исследование проводилось на базе отделения Пластической хирургии и косметологии Клиник Самарского государственного медицинского университета. Выборку исследования составили 45 женщин в возрасте 35—55 лет. Из них в экспериментальную группу вошла 21 женщина (средний возраст — 43,6 года), обратившаяся по поводу эстетической операции на лице. В контрольную группу вошли 24 женщины, никогда не делавшие и не планирующие подобных операций (средний возраст — 44,7 года). Методы исследования: беседа, методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан, методика диагностики личностных расстройств многофакторным опросником ММРІ («Мини-мульти»).

Согласно результатам беседы, причинами, побудившими женщин к обращению за эстетической операцией, были неудовлетворенность своей внешностью и желание улучшить ее (57,6 %); желание преодолеть возрастные изменения (21 %); травмы и дефекты внешности (19,2 %); желание супруга (4,8 %). Период раздумий перед операцией составил от 9 лет до 2 месяцев. Ограничивающими факторами были нехватка денег (67,2 %), страх (52,8 %), отсутствие времени на восстановление после операции (28,8 %). 76,8 % опрошенных приняли решение об операции самостоятельно, остальные приняли решение по совету дочери, подруги, рекомендации косметолога, совету мужа. Впервые эстетическую операцию делали 76 % обследованных, 24 % уже прибегали к аналогичным операциям ранее; 43,2 % женщин отметили, что среди их знакомых и родственников есть те, кто делал эстетические операции.

Таким образом, в основе мотивации выполнения эстетической операции у большинства женщин лежит желание улучшить свою внешность при отсутствии реальных травм и дефектов. Практически половина женщин имеет реальный пример среди близкого окружения. При принятии решения об операции ведущими факторами являются материальный (отсутствие денег) и эмоциональный (страх). Примерно четверть женщин прибегает к эстетической операции повторно.

В таблице 1 представлены результаты методики самооценки Дембо-Рубинштейн.

**Таблица 1.**

**Показатели самооценки и уровня притязаний женщин экспериментальной и контрольной групп (m)**

Параметры оценки		Экспериментальная группа	Контрольная группа	U	p
Умная-не умная	Самооценка	74,29	71,25	227,5	0,575
	Уровень притязаний	80,00	81,04	244,0	0,854
Здоровая-больная	Самооценка	76,19	62,50	135,0	0,007*
	Уровень притязаний	82,86	73,13	185,5	0,128
Счастливая-несчастливая	Самооценка	76,19	73,96	221,0	0,477
	Уровень притязаний	86,90	81,25	198,0	0,212
Хороший характер-плохой характер	Самооценка	76,67	68,75	188,5	0,146
	Уровень притязаний	87,38	74,58	145,5	0,014*
Оптимистка-пессимистка	Самооценка	71,67	75,63	236,5	0,723
	Уровень притязаний	82,62	78,33	204,5	0,277
Привлекательная-непривлекательная	Самооценка	74,76	71,67	228,0	0,583
	Уровень притязаний	81,90	70,83	166,5	0,050*
Удовлетворенная собой-неудовлетворенная собой	Самооценка	75,24	69,79	205,5	0,285
	Уровень притязаний	85,24	72,50	170,5	0,052*
Уверенная в себе-неуверенная в себе	Самооценка	68,57	67,50	226,0	0,553
	Уровень притязаний	81,90	73,13	189,0	0,149
Приятная внешность-неприятная внешность	Самооценка	81,43	73,96	188,5	0,146
	Уровень притязаний	87,62	74,58	136,5	0,008*

\* — значимые различия

Наиболее высокие показатели самооценки в экспериментальной группе приходятся на параметр «приятная внешность-неприятная внешность» (81,43), самые низкие — на параметр «уверенная в себе»

неуверенная в себе» (68,57). Практически все показатели попадают в интервал оптимальной нормы. В контрольной группе самый высокий показатель приходится на параметр «оптимистка-пессимистка» (75,63), а самый низкий — на параметр «здоровая-больная» (62,5). Между группами выявлено одно значимое различие по самооценке по параметру «здоровая-больная» ( $U=135,0$ , при  $p<0,007$ ), причем в экспериментальной группе этот показатель выше, чем в контрольной.

Анализ уровня притязаний показывает, что в экспериментальной группе в целом он выше, чем в контрольной. Статистически значимые различия приходятся на следующие параметры уровня притязаний: хороший характер-плохой характер ( $U=145,5$ , при  $p<0,014$ ); привлекательная-непривлекательная ( $U=166,5$ , при  $p<0,050$ ); удовлетворенная собой-неудовлетворенная собой ( $U=170,5$ , при  $p<0,052$ ); приятная внешность-неприятная внешность ( $U=136,5$ , при  $p<0,008$ ).

Таким образом, обследуемые экспериментальной группы высоко оценивают все предложенные параметры и, в частности, свою внешность, а также значимо выше, чем обследуемые контрольной группы, оценивают свое здоровье. Значимо высокий уровень притязаний в экспериментальной группе отмечается по шкалам хорошего характера, привлекательности, удовлетворенности собой и приятной внешности, соответственно, эти женщины считают, что в будущем показатели по этим параметрам еще вырастут.

В таблице 2 представлены результаты теста Мини-мульти.

**Таблица 2.**

**Результаты методики Мини-Мульти (m)**

Шкалы	Экспериментальная группа	Контрольная группа	U	p
Ns — ипохондрия	44,57	43,00	244,0	0,847
D — депрессия	49,95	53,29	233,0	0,662
Hu — истерия	50,81	51,38	228,0	0,582
Pd — психопатия	60,96	54,48	237,0	0,732*
Pa — паранойяльность	49,05	45,13	218,5	0,441
Pt — психастения	45,33	45,96	242,5	0,827
Sc — шизоидность	39,57	38,17	234,5	0,690
Ma — гипомания	38,14	40,96	229,5	0,604

\* — значимые различия

Большинство показателей методики находится в пределах нормы, но наиболее высокие показатели в обеих группах приходятся на шкалу Pd, как и значимое различие между группами. Высокие оценки по этой

шкале свидетельствуют об эмоциональной лабильности, конфликтности, обидчивости, возбудимости и чувствительности женщин, обратившихся по поводу эстетической операции.

Типичной характеристикой обследуемого контингента являются высокие показатели самооценки при еще более высоких показателях уровня притязаний. Пациентки эстетического хирурга высоко оценивают такие актуальные параметры, как характер, привлекательность, удовлетворенность собой и внешнюю привлекательность, полагая, что в будущем показатели по этим параметрам еще вырастут. При этом они обращаются к хирургу по причине неудовлетворенности своей внешностью. Это позволяет предположить неадекватность их самооценки, ее компенсаторное завышение.

Личностные характеристики обследуемых говорят о возможной социальной дезадаптации в силу их конфликтности, обидчивости и чувствительности. Эстетическая коррекция внешности необходима им, прежде всего, для самореализации в социальной сфере. При этом удовлетворенность результатами операции обусловлена не столько ее успешностью, сколько внутренними и внешними психологическими проблемами женщин. В связи с этим психологическое сопровождение женщин, обращающихся по поводу эстетической операции на лице, обязательно должно включать предварительную психологическую диагностику самооценки, уровня притязаний, внутриличностных конфликтных переживаний, проблем общения.

### **Список литературы:**

1. Баранская Л.Т. Клинико-психологический анализ ценностно-смысловой направленности личности пациентов эстетической хирургии / Л.Т. Баранская // Сибирский психологический журнал. — 2008. — № 29. — С. 57—62.
2. Баранская Л.Т. Психологическая оценка результатов эффективности эстетической хирургии / Л.Т. Баранская, С.С. Татаурова, А.Е. Ткаченко // УРМЖ. — 2007. — № 4. — С. 20—26.
3. Варлашкина Е.А. Значимость образа физического «я» в структуре самосознания пациенток эстетической хирургии / Е.А. Варлашкина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.science-education.ru/118-14068> (Дата обращения: 17.03.15).
4. Жилиев А.Г. Роль представления о собственной внешности в проблемах самоотношения женщин-студенток / А.Г. Жилиев, М.А. Полянина // Казанский педагогический журнал. — 2010. — № 5—6. — С. 126—134.

5. Слостенина В.В. Социально-психологические характеристики женщин, прибегающих к услугам эстетической хирургии / В.В. Слостенина: Автореф. дисс. на соиск. .... к.пс.н. — Самара, 2007. — 25 с.
6. Castle D.J. Does cosmetic surgery improve psychosocial wellbeing? / D.J. Castle, R.J. Honigman, K.A. Phillips // Med J Aust. — 2002. — № 176(12). — PP. 601—604.

## 2.2. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ — РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА

*Занаев Салмерза Саидахметович*

*доцент кафедры «Педагогика и психология»  
Чеченского государственного университета,  
РФ, г. Грозный*

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

### SOCIAL COMPETENCE — RESULT SOCIALIZATION PROCESS GIFTED ADOLESCENTS

*Salmerza Zanaev*

*associate Professor of "Pedagogy and Psychology"  
Chechen State University,  
Russia, Grozny*

#### АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются сущности понятий: социализация, социальные компетенции, знания о которых актуально для одаренных подростков и рассматриваются основные требования по организации процесса социализации одаренного подростка.

#### ABSTRACT

The article reveals the essence of concepts: socialization, social competence, knowledge of which is important for gifted adolescents and the basic requirements for the organization of the process of socialization of gifted adolescents.

**Ключевые слова:** социализация; социальная компетентность; социальное окружение образовательного учреждения; развитие социальных компетенций интеллектуально одаренных подростков.



**Keywords:** socialization; social competence; the social environment of the educational institution; the development of social competencies intellectually gifted adolescents.

Основной задачей образования в современных условиях становится необходимость повышения его качества, достичь которое возможно лишь при переориентации всего процесса на личностное развитие молодого человека, его интеллектуальных и созидательных способностей.

Стремительное распространение новых информационных технологий усиливают эту потребность, что влечет внесение качественных корректировок во весь процесс социализации ребенка. Одаренные подростки часто испытывают несоответствие между их интеллектуальными возможностями и условиями окружающей среды, поэтому для этой категории детей этот процесс наиболее актуален и является приоритетной задачей как образовательного процесса в целом так и процесса социализации, осуществляемого в ее рамках. Социализацию в образовательном пространстве следует рассматривать как их социальное становление, при котором молодой человек, во-первых усваивает социальный опыт и успешно взаимодействует с социальным окружением, а во-вторых, — реализует себя как личность, оказывая определенное влияние на различные жизненные ситуации людей из своего окружения. При таком понимании, в процессе социализации происходит становление личности, формирование ее устойчивых черт, которые проявляются в социально-значимой и организованной и регулируемой обществом деятельности. И.С. Кон дает следующее определение процесса социализации: «Это усвоение индивидом социального опыта, определенной системы социальных ролей и культуры, в ходе, которого создается конкретная личность». Известная исследовательница данной проблемы О.Н. Мачехина под социальной компетентностью подразумевает как индивидуальный комплекс качеств характера, знаний, умений, навыков и социально-психологических характеристик, который определяет уровень его взаимоотношений с окружением и дает ему возможность принять единственно верное решение для выхода из разнообразных жизненных катаклизмов. Это предполагает фазу социальной адаптации, включающую приспособление индивида к социально-экономическим условиям, ролевым функциям, социальным нормам, складывающимся на различных уровнях жизнедеятельности общества, к социальным группам, организациям, институтам, и фазу

интериоризации — процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека.

Следовательно, термин «социализация» включает в себя совокупное влияние всех социальных процессов на индивида, под воздействием которых он осваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему успешно функционировать в качестве полноправного члена общества. На процесс социализации оказывают влияние не только осознанные, организованные и регулируемые целенаправленные воздействия, но и спонтанные, неожиданные. Стихийные воздействия, которые оказывают не только положительное влияние, в определенных условиях оказывают достаточно сильное влияние на процесс становления человека. Основные факторы, оказывающие так или иначе влияние на ход процесса социального становления ребенка можно разбить на несколько групп:

- микросреда школьная и внешкольная: уровень организации учебно-воспитательного процесса, сплоченность классного и школьного коллективов, неформальное окружение, молодежные объединения, наличие разнообразных кружков и секций по интересам, социально-экономическое положение семьи, национально-этническое окружение, сеть образовательных, культурно-досуговых учреждений, неформальные группы в микрорайоне проживания;
- мезофакторы: социально-экономическое положение региона, особенности менталитета народа, тип поселения, национально-культурные традиции, принятые нормы поведения в обществе;
- микрофакторы: социально-экономическое положение дел в стране, государстве, в мире и на планете, процессы, происходящие в космосе.

В последнее время активную поддержку многих исследователей получила идея интегративности процесса социализации, центральное место в котором занимает социальная компетентность. В течении длительного времени в качестве результата образования рассматривались, так называемые, «ЗУНы», которые теоретически обосновывали и определяли совокупность необходимых знаний, умений и навыков, методики их формирования, критерии контроля и оценки. Данная парадигма достаточно время соответствовала запросам общества и устраивает его некоторую часть и в настоящее время. Но глобальная задача — обеспечить вхождение молодого человека в социум и его успешную адаптацию в нем, требуют от образования необходимость обеспечить более полный, социально-и личностно-интегрированный результат. Понятие «компетентность» явилось в качестве

такого интегрального феномена как результата образования, что привело к введению новой парадигмы результата образования, которое нашло обоснование в исследовательском труде «Компетентность в современном обществе» Дж. Равена.

Педагоги, занимающиеся проблемами образования (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская) не только запустили процесс исследования компетенций, формулируя их от 3-х до 39, но и начали вносить изменения в процесс обучения, нацеленные на их формирование как конечный результат. Исследователи учитывают, что для каждого вида деятельности необходим определенный набор компетенций.

О.Н. Мачехина считает, что социальная компетентность является индивидуальным комплексом качеств характера, соответствующего набора знаний, умений и навыков, психологических, социальных характеристик, которые определяют уровень успешности адаптации подростка в социуме и позволяют ему найти единственно верный выход из различных жизненных перепетий. Каждый отдельный компонент в этой связке рассматривается как отдельная компетенция.

Понятие социальная компетентность тесно связано с понятием социальной роли, но считается, что социальную роль (ученика, работника, домохозяйки и др.), «предоставляет» индивиду социум, ожидая от него четких, определенных социальной ролью, действий.

Социальная компетенция в отличие от социальной роли предусматривает, определенный индивидуальностью молодого человека понимание многочисленных характеристик роли. В связи с этим особое место в формировании социальных компетенций отводится жизненному опыту, имеющемуся у человека на определенном этапе. К другим его составляющим можно отнести ряд психологических характеристик: терпимость к суждениям товарищей и окружающих людей, умение адаптироваться в различных ситуациях, не терять чувство самообладания при неожиданных обстоятельствах, постоянное стремление к успеху, умение урегулировать конфликтные ситуации. При достаточно высоком уровне их сформированности молодой человек чувствует себя более уверенно в социуме.

Так как социальная компетентность состоит из социальных компетенций, то указанные выше характеристики определяют как отдельную компетенцию, так и социальную компетентность в целом. Особенно важно, что социальная компетентность кроме психологических характеристик, состоит из двух компонентов: содержательного (знания) и процессуального (умения). Следовательно,

компетентность человека проявляется не столько в понимании сути проблемы, сколько в умении его успешно разрешить (знания + умения).

С точки зрения И.А. Масловой степень сформированности социальной компетентности подростка проявляется через его индивидуальные образования, которые можно измерить. К таковым относятся: в аспекте отношения к себе — устойчивое самовоспитание в любом направлении, ориентация на здоровье как ценность, автономность, адаптированность, в отношении к обществу — патриотизм; гуманизм, социальная активность, социальная толерантность. Согласно такому подходу можно определить критерии социальной компетентности подростка и выразить их в таблице:

**Таблица 1.**

**Критерии социальной компетентности подростка  
как результата социализации**

<b>Критерии</b>	<b>Составляющие</b>	<b>Показатели</b>
<b>Мотивационный</b>	Отношения, выраженные через мотивы и ценности	Стремление к проявлению себя в социально одобряемой деятельности и самовоспитании (социальная и индивидуальная активность), преобладание мотивов достижения в ней успеха, ориентация на ценность творчества, искусства, природы, здоровья, родины.
<b>Когнитивный</b>	Знания	Знание социальных ценностей, норм и правил общения и поведения в обществе, продуктивных способов межличностного взаимодействия (патриотизм, гуманизм), собственных личностных особенностей, способствующих достижению успеха (адаптированность).
<b>Деятельностно-поведенческий</b>	Умения и навыки социального поведения и социально значимой деятельности	Сформированность умений социально значимой деятельности, эффективного общения и конструктивного взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности, саморегуляции, организации своей деятельности, в том числе проблемно-разрешающего поведения (автономность)

Данные критерии соответствуют сущностному определению понятия социальная компетентность, но социальную компетентность помимо сущностной составляющей, следует рассматривать и с позиций ее функциональности как личностной.

Следовательно, под социальной компетентностью подростка надо понимать интегративное новообразование личности, который отражает уровень освоения социальных ролей, норм и правил взаимоотношений, помогают подростку в процессе самореализации.

Такой интегративный опыт подросток приобретает в период обучения в школе, для которого она выступает в качестве первой и основной модели общества. Именно здесь подросток осваивает законы взрослого мира, знакомится с различными социальными ролями, нормами и правилами поведения и межличностных отношений: начинает приобретать социальный опыт.

В связи с этим, образовательной системе как институту социализации, необходимо решить две важные задачи:

- добиться освоение учащимися поведения, соответствующего принятым нормам;
- выработки правильной личностной позиции к существующим нормам с их последующим закреплением в поведении и практической деятельности.

В этих задачах находят свое отражение способы успешного участия подростка в жизни общества: умение включиться в действующие в обществе взаимоотношения между людьми, государственными и общественными организациями, принять, одобряемые социумом нормы и правила, и при этом, после сравнительного анализа, выработать четкую собственную позицию. Исходя из чего, необходимо создать для подростков условия для сравнительного анализа ими различных систем ценностей, возможностью выбора определенной жизненной позиции, приобретения социального опыта, соответствующего социальной ситуации.

Следовательно, закономерность и работу образовательного учреждения, выступающего в качестве ведущего института процесса социализации, необходимо точно оценить и проанализировать как саму систему, ее составляющие с учетом влияния окружающей среды, дать оценку эффективности учебного и воспитательного процессов в каждый конкретный исторический промежуток времени.

На успехи и недостатки современных образовательных учреждений, организованный в них учебно-воспитательный процесс, довольно сильное влияние оказывает окружающая учреждение социальная среда, в связи с чем, необходимо постоянно и систематически учитывать последствия этого влияния и соответствующим образом корректировать прямые или косвенные их воздействия на процессы развития личности подростка.

Исследования, проведенные в ряде учебных заведений Чеченской Республики (анализ школьной документации, индивидуальные собеседования с преподавателями и подростками), с целью изучения направленности учебно-воспитательного процесса на развитие социальных компетенций подростков, показал, что современная школа продолжает больше внимания уделять решению образовательных задач в ущерб социализирующим. Как институт социализации, школа не создает условия одаренным подросткам проявить свои таланты во свободное время, организуя какие-то мероприятия, имеющие общественную значимость. Учебная деятельность и воспитательный процесс организованы больше на императивной основе. Организация педагогического процесса учебного заведения по старинке не могут решить задачу оперативного воспроизводства современных социальных отношений, показать современные стили в поведении, выработать социальные установки и поэтому, в определенной степени, ограничивает развитие прогностических способностей подростков.

При такой подходе необходимо изучить все стороны развития подростка, рассмотреть их во взаимосвязи и взаимообусловленностях, определить степень его отражения в совокупном социальном опыте, составляющим ядро социальной компетентности.

Одновременно необходимо изменить условия выполнения образовательным учреждением своих задач по социализации: окружающая среда должна занять достойное место в качестве полноправного участника процесса образования.

Совокупный социальный опыт (знания и умения социального содержания) подростка формируется первоначально как система установок общественных ценностей в поведении, взаимоотношениях с окружающими, постепенно трансформируясь в четкое новообразование личности подростка.

Интегрированные модели процесса социализации, считаясь наиболее перспективными предполагают формирование у подростка социально обогащенных личностных новообразований (социального опыта взаимодействия, социально-содержательной деятельности, социального поведения, социально ориентированной самореализации). В этой связи деятельность образовательного учреждения в качестве основного участника процесса социализации предполагает внутреннюю перестройку учебно-воспитательного процесса в направлении открытости, происходящим в стране реальным событиям и изменениям в жизни общества, наладить тесную связь с другими участниками данного процесса, организовать эффективную работу по педагогизации всех участников образовательного процесса.

### **Список литературы:**

1. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт: в 2-х т. М.-Тула, 1993. Т. 1. — С. 34—49.
2. Волович А.С. Особенности социализации выпускников средней школы: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1990.
3. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Изд. «Педагогика», 1988. — С. 125—140.
4. Маслова И.А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей: Автореф. канд. пед. наук. Оренбург, 2007. — 20 с.
5. Мачехина О.Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2007. — 24 с.
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Изд. «Когито-Центр», 2001. — 142 с.
7. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Изд. «Сентябрь», 2000. — 128 с.

## 2.3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ

*Жесткова Наталья Александровна*

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

*РФ, г. Самара*

*E-mail: [nata\\_g74@mail.ru](mailto:nata_g74@mail.ru)*

### FEATURES OF EXPERIENCE SCHOOL EMOTIONAL STRESSFUL STATES AT CHILDREN

*Natalya Zhestkova*

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

*Russia, Samara*

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования личностных качеств детей 7—10 лет, обуславливающих характер переживания эмоционально-стрессовых состояний, возникающих в процессе школьного обучения. Делается вывод о том, что в меньшей степени переживают негативное воздействие школьных стрессогенных факторов на общее эмоциональное самочувствие дети с внешней локализацией ответственности в области причин школьных неудач и с внутренней локализацией ответственности в области преодоления школьных неудач.

#### ABSTRACT

Article is devoted to the analysis of results of empirical research of personal qualities of children of 7—10 years causing nature of experience of the emotional and stressful states arising in the course of school training. The conclusion that school the stressogennykh of factors on the general



emotional health children with external localization of responsibility in the field of the reasons of school failures and with internal localization of responsibility in the field of overcoming of school failures to a lesser extent endure negative impact is drawn.

**Ключевые слова:** эмоционально-стрессовые состояния; локус контроля личности; атрибуция ответственности.

**Keywords:** emotional and stressful states; locus of control of the personality; attribution of responsibility.

Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Ужесточая условия жизни, новая социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, повышает психическую напряженность. Это часто отражается на здоровье младших школьников. В связи с этим многие специалисты в области практической психологии образования [2], [3], [6] и др. подчеркивают, что одной из важнейших задач профессиональной деятельности педагогов и психологов образования является предупреждение возможного неблагополучия в развитии ребенка, создание психолого-педагогических условий максимально благоприятных для сохранения, укрепления и развития психического здоровья учащихся. Наряду с этим в ряде практических психолого-педагогических исследований [1], [5], [7] указывается на неблагоприятные тенденции, обнаруженные при обследовании детей в образовательных учреждениях. В частности, отмечается, что у большинства обследованных учащихся начальных классов выявленный уровень эмоциональной напряженности в ситуации учебной деятельности характеризует их психическое состояние как эмоционально-стрессовое.

Практической целью исследования явилось изучение особенностей переживания школьных эмоционально-стрессовых состояний у детей 7—10 лет в зависимости от предпочитаемой ребенком стратегии атрибуции ответственности в ситуации школьной неудачи; выявление наиболее благоприятной стратегии с точки зрения сохранения психологического здоровья детей.

Задачи эмпирического исследования:

1. Исследовать изменения эмоционального состояния у учащихся I—IV классов, в процессе моделирования в ходе эксперимента стрессогенной школьной ситуации. Исследование ситуативной тревожности у учащихся I—IV классов проводилось

с помощью методики цветописи А.Н. Лутошкина [4]. На основе полученных с помощью методики А.Н. Лутошкина данных анализировались изменения эмоционального состояния у учащихся I—IV классов, в различных условиях деятельности: в начале школьного урока; в ходе урока после неожиданного для учащихся сообщения учителя о написании контрольной работы на данном уроке; на завершающем этапе урока после окончания выполнения детьми контрольных заданий. В ходе урока детям трижды предлагалось охарактеризовать свое актуальное эмоциональное состояние, опираясь на карту цветовых символов эмоций, включающую качественную характеристику цветовых символов и систему оценок интенсивности переживаемых эмоций (в диапазоне от «+3» до «-3»). По результатам диагностики анализировались тенденции повышения/понижения эмоциональной напряженности в исследуемых группах учащихся при переходе от одного условия к другому.

2. Исследовать у детей 7—10 лет стереотипы эмоционального реагирования при стрессогенных ситуационных воздействиях школьной среды и стратегии атрибуции ответственности в ситуации школьной неудачи. Обращение к изучению у детей 7—10 лет такого личностного качества, как локализация ответственности, было обусловлено тем, что уже в этом возрасте ребенок реагирует на то, что его окружает в соответствии со своей интерпретацией внешних стимулов, которая зависит от его личностных качеств. Исследование стратегий атрибуции ответственности в ситуации школьной неудачи осуществлялось в процессе проведения диагностической беседы с детьми с использованием тестового материала к детскому варианту методики С. Розенцвейга [8].

3. Проанализировать особенности переживания школьных эмоционально-стрессовых состояний у учащихся I—IV классов с различными стратегиями атрибуции ответственности в ситуации школьной неудачи. Обработка эмпирических данных осуществлялась: путем анализа качественных характеристик динамики эмоциональной напряженности (при наличии в структуре школьной ситуации) в подгруппах с различными стратегиями атрибуции ответственности в ситуации школьной неудачи в рамках экспериментальной выборки в целом.

Проанализируем результаты исследования динамики эмоциональной напряженности у учащихся I, II, III и IV классов при переходе от одного условия деятельности к другому: в начале школьного урока; в ходе урока после неожиданного для учащихся сообщения учителя о написании контрольной работы на данном уроке; на завершающем

этапе урока после окончания выполнения детьми контрольных заданий. Согласно данным, полученным с помощью методики А.Н. Лутошкина, для учащихся всех четырех классов (возрастной диапазон от 7 до 10 лет) наиболее характерными являются две тенденции: тенденция значительного повышения эмоциональной напряженности в ситуации сообщения учителя о предстоящем на данном уроке написании контрольной работы и тенденция незначительного понижения эмоционального напряжения к завершению урока, то есть после написания контрольной работы. Результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Динамика эмоциональной напряженности у учащихся  
I—IV классов в различных условиях деятельности на уроке (в %)**

Тенденции изменения эмоциональной напряженности	Начало урока / Середина урока				Середина урока / Заверш. урока			
	классы				классы			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Значительное повышение	66,7	66,7	56,0	52,2	—	—	—	—
Незначительное повышение	25,0	29,1	44,0	43,5	—	—	—	—
Без изменений	8,3	4,2	—	4,3	16,7	20,8	12,0	17,4
Незначительное понижение	—	—	—	—	66,6	66,7	72,0	65,2
Значительное понижение	—	—	—	—	16,7	12,5	16,0	17,4

Из таблицы 1 видно, что изменение условий деятельности учащихся, связанное с сообщением о предстоящей контрольной работе привело к изменению их эмоционального состояния. Анализируя динамику изменения эмоционального состояния детей в процессе моделирования в ходе эксперимента стрессогенной школьной ситуации, мы выделили три подгруппы младших школьников, характеризующихся следующими особенностями переживания эмоционально-стрессового состояния.

Для первой подгруппы младших школьников характерным является значительное повышение эмоциональной напряженности при наличии в школьной ситуации стрессогенного фактора и незначительное понижение эмоциональной напряженности при его фактической нейтрализации. Такая динамика эмоционального состояния в процессе моделирования в ходе эксперимента школьной эмоцио-

нально-стрессовой ситуации была выявлена примерно у половины детей I класса (45,8 %) и II класса (50,0 %). В III и IV классах такая динамика была выявлена примерно у трети учащихся: 40 % детей в III классе и 43,5 % детей в IV классе.

Вторую подгруппу младших школьников характеризует незначительное повышение эмоциональной напряженности при наличии в школьной ситуации стрессогенного фактора и незначительное понижение эмоциональной напряженности при его фактической нейтрализации. Такая динамика эмоционального состояния в процессе моделирования в ходе эксперимента школьной эмоционально-стрессовой ситуации была выявлена примерно у трети учащихся I класса (41,7 %), II класса (33,3 %), III класса (36,0 %) и IV класса (30,4 %).

Отличительной характеристикой третьей подгруппы младших школьников является значительное повышение эмоциональной напряженности в условиях стрессогенной школьной ситуации и значительное понижение эмоциональной напряженности при последующей фактической нейтрализации стрессогенного фактора. Такая динамика эмоционального состояния в процессе моделирования в ходе эксперимента школьной эмоционально-стрессовой ситуации была выявлена у небольшого числа детей I класса (12,5 %) и II класса (16,7 %). В III и IV классах такая динамика была выявлена у 24,0 % и 26,1 % детей соответственно. В целом по экспериментальной выборке младших школьников первую подгруппу составили 44,8 % детей, вторую — 35,4 % детей, третью — 19,8 % учащихся.

В ходе решения второй практической задачи проводилось исследование у детей 7—10 лет стереотипов эмоционального реагирования в школьной стрессовой ситуации. По результатам обследования проводился анализ реакций ребенка на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению личностных потребностей, что позволило обосновать взаимосвязь особенностей переживания школьных эмоционально-стрессовых состояний у детей 7—10 лет и способов эмоционального реагирования при школьном стрессе. Полученные данные свидетельствуют о том, что фиксация ребенка на самозащите своего «Я», активное отрицание или признание собственной вины сопровождаются переживанием высокого устойчивого эмоционального напряжения, обуславливающего развитие эмоционально-стрессового состояния у младшего школьника; фиксация ребенка на удовлетворении потребности, стремление найти конструктивный выход из неблагоприятной ситуации за счет собственных действий способствуют развитию произвольности эмоций, формированию эффективных способов «совладания» в стрессовых ситуациях; фиксация ребенка на препятствии, вызы-

ваушем эмоционально-стрессовую реакцию, активное обвинение или порицание другого человека или объект, уклонение от ответственности за разрешение ситуации сопровождаются возникновением повышенной тревожности.

В процессе решения третьей практической задачи, анализируя результаты исследования стратегий атрибуции ответственности в ситуации школьной неудачи у детей 7—10 лет, мы получили статистически значимые данные о личностных особенностях у детей 7—10 лет, обуславливающих характер переживания школьных эмоционально-стрессовых состояний. Было установлено, что у большинства (95,3 %) младших школьников первой подгруппы доминирует внутренняя локализация ответственности в области причин школьных неудач и внутренней локализации ответственности в области преодоления школьных неудач. Это означает, что в большинстве случаев собственных школьных неудач дети склонны принимать ответственность за происходящие события на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями и пр. У младших школьников второй подгруппы (88,2 % учащихся) преобладает внешняя атрибуция ответственности в области причин школьных неудач и внутренняя атрибуция ответственности в области преодоления школьных неудач. Это означает, что в ситуации школьной неудачи дети склонны объяснять ее причины факторами внешней среды, а ответственность за преодоление препятствий на пути исправления ее последствий или за исключение в будущем возможного ее повторения склонны принимать на себя. Для большинства (57,9 %) младших школьников третьей подгруппы оказалась характерной стратегия внешней атрибуции ответственности и в области причин неудачи и в области ее преодоления. Это означает, что дети этой подгруппы в большинстве случаев собственных школьных неудач склонны приписывать ответственность за все внешним факторам: учителю, родителям, одноклассникам, случайности и т. п. На основании результатов статистической обработки экспериментальных данных можно заключить, что наиболее благоприятной для ребенка с точки зрения сохранения эмоционально-психического равновесия является стратегия внешней локализации ответственности в области причин школьных неудач и внутренней локализации ответственности в области преодоления школьных неудач.

В связи с этим успешными способами предупреждения школьных эмоционально-стрессовых состояний у детей 7—10 лет являются:

1. развитие в личности учащихся ответственности и самостоятельности в учебной деятельности, в образовательном процессе; поощрение инициативности, автономности детей в деятельности;

2. развитие у младших школьников когнитивной и эмоциональной составляющих установки на личную ответственность за свое поведение и деятельность;

3. обращение детей к анализу прошедших успешных событий в своей жизни и осмысление их причин, что будет способствовать, во-первых, расширению представлений у ребенка о роли его как субъекта этих событий, во-вторых, снижению его тревожности через повторное переживание успешных событий.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты являются основанием для разработки в дальнейшем программы формирования у младших школьников личностных качеств, предупреждающих возникновение у детей устойчивых эмоционально-стрессовых состояний в процессе школьного обучения.

### **Список литературы:**

1. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 28—38.
2. Дубровина И.В. Психологическая служба образования // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 83—93.
3. Лукьянова М.И. Взаимодействие школьного психолога с учителями — основа развития их компетентности // Психологическая наука и образование. — 1999. — № 3—4. — С. 23—29.
4. Методика цветописи А.Н. Лутошкина // Практикум по курсу психология человека / Л.В. Тарабакина. — М.: Пед. общество России, 1998. — С. 80—83.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь, 2000. — 507 с.
6. Пахальян В.Э. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 38—44.
7. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе // Вопросы психологии. — 2003. — № 3. — С. 43—52.
8. Тестовый материал к детскому варианту методики Розенцвейга // Энциклопедия психологических тестов для детей. — М.: Арнадия, 1998. — С. 76—90.

## СПОРТИВНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ИГРЫ В БАДМИНТОН)

*Никulina Лариса Владимировна*

*педагог-психолог, МАДОУ № 36,*

*РФ, г. Кемерово*

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

*Зайцева Анастасия Эдуардовна*

*магистрант, кафедра генетической и клинической психологии,*

*Национальный исследовательский*

*Томский государственный университет,*

*РФ, г. Томск*

*E-mail: [zayceva\\_asja@mail.ru](mailto:zayceva_asja@mail.ru)*

## SPORTS GAME AS A MEANS OF PREVENTION AND CORRECTION OF VIOLATIONS OF CHILDREN PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT (BADMINTON AS EXAMPLE)

*Larisa Nikulina*

*educational psychologist, MADO number 36,*

*Russia, Kemerovo*

*Anastasia Zaitseva*

*graduate student, Department of Genetic and Clinical Psychology,*

*National Research Tomsk State University,*

*Russia, Tomsk*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена спортивная игра как специфический вид деятельности, имеющий значительный профилактический и коррекционный ресурс для воспитания детей. Освещены проблемы физического и психологического здоровья современного ребёнка. Рассмотрены возможности решения этих проблем средствами игры в бадминтон.

## ABSTRACT

The paper describes sports game as a specific type of activity having significant preventive and corrective resource for parenting. The problems of child's physical and psychological health were reviewed. The possibility of solving these problems by means of badminton was considered.

**Ключевые слова:** психологическая коррекция; профилактика; дошкольный возраст; бадминтон; детское развитие.

**Keywords:** psychological correction; prevention; preschool age; badminton; child development.

Спортивная игра гармонично сочетает в себе преимущества спорта и развлечения. Организованная двигательная активность, осуществляемая в рамках спортивной игры, дает комплекс возможностей, которые можно эффективно использовать как средство физического и психологического оздоровления детей.

В настоящее время мы наблюдаем неуклонную тенденцию к повышению уровня заболеваемости среди детей уже в дошкольном возрасте. Несмотря на повышение уровня благосостояния, современные дети ослаблены как соматически, так и психологически. С каждым годом в детских садах увеличивается количество детей с проблемами здоровья и нарушениями психологического развития. Среди них общая соматическая ослабленность, патологии опорно-двигательного аппарата, минимальная мозговая дисфункция, синдром гиперактивности с дефицитом внимания, задержка речевого развития, невротические нарушения, дисгармоничное развитие, парциальная несформированность высших психических функций. К сожалению, эти проблемы становятся спутниками детства большинства детей.

Возможности коррекции и профилактики этих нарушений развития достаточно хорошо описаны в работах современных психологов (Семенович, Захаров, Безруких и др.). Однако особенности образа жизни, который ведут современные дети, в частности раннее обучение, увлечение компьютерами, утрата игровой дворовой культуры становятся факторами, препятствующими восстановлению и поддержанию здоровья детей. При достаточно распространенной в настоящее время воспитательной установке родителей исключительно на достижения и успешность, у ребёнка часто формируется низкая фрустрационная толерантность относительно ситуаций социального неуспеха, проигрыша, трудности в получении удовольствия от самого процесса деятельности, даже игровой.



При этом существуют ресурсы, которые могут решать эти проблемы ненавязчиво, включая заинтересованность детей и органично встраиваясь в жизнь ребенка. Одним из таких ресурсов является хорошо всем знакомая и, тем не менее, утратившая свою популярность игра в бадминтон.

Бадминтон — спортивная игра, которую дети могут с успехом осваивать уже с 4—5 летнего возраста. Она является своеобразным социально-психологическим тренингом и обладает рядом преимуществ, делающих её незаменимым помощником в укреплении здоровья детей. Такими преимуществами мы считаем:

- бадминтон привлекателен для детей своей внешней простотой и соревновательностью;
- доступен для освоения практически всеми детьми;
- не требует дорогостоящего оборудования и инвентаря;
- бадминтонная площадка может быть оборудована в любом спортивном зале;
- правила бадминтона просты и могут быть легко усвоены дошкольниками;
- процесс игры увлекателен как для игроков, так и для зрителей.

Бадминтон сочетает в себе целый комплекс характеристик, позитивно влияющих как на физическое, так и на психологическое здоровье детей. В ходе занятий бадминтоном развиваются:

- координация и телесная ловкость, в том числе ловкость кисти руки,
- быстрота и скорость реакции,
- сила и гибкость основных групп мышц,
- глазомер и точность восприятия,
- оперативное и творческое мышление,
- все свойства внимания,
- выносливость, выдержка и стрессоустойчивость,
- социальные умения: сотрудничество, взаимоуважение, здоровая соревновательность.

Таким образом, очевидно, что привлечение дошкольников к игре в бадминтон решает задачи не только физического укрепления и оздоровления детей. Здесь же могут успешно решаться проблемы коррекции и развития психических функций, развивается психологическая устойчивость, и приобретаются навыки социального взаимодействия. В таблице № 1 показаны соответствия между элементами игры и тренируемыми психическими функциями.

**Таблица 1.**
**Психические функции, тренируемы в ходе игры в бадминтон**

Психические функции	Восприятие	Концентрация внимания	Распределение и переключение внимания	Оперативное мышление	Сила руки	Мелкая моторика	Крупная моторика	Сенсомоторные взаимодействия	Скорость реакции
Элементы игры									
Тренаж с ракеткой		+			+	+		+	
Подача		+		+	+	+		+	
Прием подачи	+	+		+		+	+	+	+
Перемещение по площадке			+				+		+
Игра на дальней линии	+		+	+	+		+	+	+
Игра у сетки	+		+	+		+	+	+	+

Увлекательная форма подвижной игры снимает проблему появления напряжения и утомляемости, которые часто испытывают дети при коррекционных занятиях «за столом». Так же по сравнению с традиционными психокоррекционными занятиями несомненным достоинством коррекции через бадминтон является быстрый и видимый прогресс, достижение успеха в освоении игры.

В настоящее время в МАДОУ № 36 г. Кемерово начата разработка и внедрение программы профилактики и коррекции нарушений психологического и физического развития дошкольников на основе обучения игре в бадминтон. В данную программу, наряду с традиционными общефизическими упражнениями для овладения игрой в бадминтон, включены психокоррекционные игры и упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, сенсомоторных и межполушарных взаимодействий, саморегуляции, а также на нормализацию мышечного тонуса.

Мы считаем, что применение данной программы позволит в значительной степени восполнить потребность детей в позитивных отношениях со сверстниками, насыщенных содержательными взаимодействиями, снизить напряжение негативных эмоций, создать ресурсные условия для интеграции функциональных оснований психической деятельности.

### **Список литературы:**

1. Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Учебное пособие. — 2-е изд. — Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: Учебное пособие. — 5-е изд. — М.: Генезис, 2012.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — ТЦ Сфера, 2003.

## 2.4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ Г. ВОЛГОГРАДА И ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ К БЕЖЕНЦАМ

*Безрукова Анна Николаевна*

*старший преподаватель кафедры психология  
Волгоградского государственного университета,  
РФ, г. Волгоград  
E-mail: [anne4ka@mail.ru](mailto:anne4ka@mail.ru)*

*Тимофеева Татьяна Сергеевна*

*старший преподаватель кафедры психология  
Волгоградского государственного университета,  
РФ, г. Волгоград  
E-mail: [timofeeva-ts@mail.ru](mailto:timofeeva-ts@mail.ru)*

### SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE VOLGOGRAD AND VOLGOGRAD REGION POPULATION'S ATTITUDE TO REFUGEES

*Anna Bezrukova*

*lecturer, chair "Psychology" Volgograd State University,  
Russia, Volgograd*

*Tatiana Timofeeva*

*lecturer, chair "Psychology" Volgograd State University,  
Russia, Volgograd*

*Поддержана грантом РГНФ 15-16-34010 а/В*

#### АННОТАЦИЯ

Приезд мигрантов является одной из причин кризиса всех сфер жизнедеятельности, может способствовать росту безработицы, преступности, межэтнической напряженности, влиять на такие базовые

диспозиции личности, как отношение к культуре, традициям и т. п. В связи с этим становится актуальным социально-психологической ситуации в г. Волгограде и Волгоградской области, в связи с прибытием беженцев из Украины.

### ABSTRACT

The arrival of refugees is one of the reasons for the crisis of all spheres of activity, it may cause growth of unemployment, crime, interethnic tension and affect such basic personal disposition traits as attitude toward culture, traditions etc. In this connection the analysis of social-psychological situation in Volgograd and Volgograd Region in light of Ukrainian refugees' arrival is getting rather vital.

**Ключевые слова:** беженцы; психология; стратегии поведения; общественное мнение; социально-психологические аспекты; экономическая ситуация, миграция.

**Keywords:** refugee; behavior strategy; public opinion; social-psychological aspects; economic circumstances; migration.

В настоящее время в связи с политической ситуацией в Украине, в Россию хлынул огромный поток беженцев. В г. Волгограде и Волгоградской области на сегодняшний день на миграционный учет поставлено 8230 граждан Украины [2].

Массовое переселение людей из одной страны в другую является одной из причин кризиса во всех сферах жизнедеятельности, т. е. может способствовать росту безработицы, преступности, межэтнической напряженности, влиять на такие базовые диспозиции личности, как отношение к традициям, культуре и т. п. В связи этим становится актуальным исследование социально-психологической ситуации в г. Волгограде и Волгоградской области, в связи с прибытием беженцев из Украины.

В современной литературе исследование проблем беженцев становится все более популярной, однако для их решения данных еще недостаточно.

Так большинство работ написанных в рамках юридической науки и касаются определения конституционно-правового статуса беженцев и механизмов защиты их прав (Аванесова А.А., Авакян С.А., Белкин Э.А., Витковская Г.С., Денисов В.В. и др.), регулирование взаимодействия институтов и размера материальных выплат. Также криминологическую характеристику последствий социально-демографических процессов (Бабаев М.М., Цориева Е.С.).

Социологический подход делает акцент на социальную адаптацию беженцев, и как на этот процесс влияют различные социальные институты и организации, культурные ценности, социальные установки, особенности быта (Назарова Е.А., Потатуев М.Г., Филиппова Е.И. и др.). Историки исследуют причины возникновения современных проблем, описывают особенности миграции населения, государственную политику и отношения населения к беженцам в определенные периоды времени в прошлом, анализируя последствия для современной жизни государств (Цовян Д.Г., Утгоф В.С., Иванова Л.В. и др.). Политологи рассматривают международно-правовые, политические, социальные аспекты проблемы беженцев и вынужденных переселенцев и технологии ее разрешения (Каблов А.Н.) В рамках педагогики рассматривается адаптация беженцев в системе образования (Поддубная Т.Н., Астраханцева С.В.).

В психологии большое внимание уделяется ценностно-смысловым ориентациям (Новохатько Е.Н.), доверию (Ломаковская И.С.), установкам (Филимонова Н.М.), психологической адаптации и роли средств массовой информации в этом процессе (Клыгина Е.А., Пантелеев А.Б., Бауэр Е.А., Бондырыва С.К., Лебедева Н.М., Макачук А.В., Солдатова Г.У. и др.), однако, процессы межличностных отношений с коренным населением, их восприятие ситуации практически нигде не затрагивается.

Практика показывает, что социально-психологическая адаптация беженцев затруднена [1]. Это связано как с объективными обстоятельствами (нехватка рабочих мест, отсутствие статуса беженца и другие), так и с субъективными (тревожность, страхи, агрессия, конфликты в семьях и контактных группах, психосоматические заболевания, алкоголизация). В нашем исследовании акцент сделан на субъективные факторы.

В период с января по март 2015 было проведено пилотажное исследование по проблеме восприятия беженцев местным населением. В качестве основного метода на этом этапе были выбраны фокус-группы. Данный метод является самым распространенным качественным методом сбора информации и позволяет содержательно раскрыть мотивацию поведения людей, их переживания, особенности личного опыта и определить проблемное поле для исследования. В фокус-группах приняло участие 75 человек (25 мужчин, 50 женщин) в возрасте от 20 до 30 лет, которые составляют наиболее уязвимую категорию населения на рынке труда в связи с миграционными процессами.

В ходе анализа интервью было выделены факторы, которые определяют отношение местного населения к беженцам:

- экономический;
- социальный;
- психологический.

Остановимся более подробно на последней категории. Появление беженцев усугубляет существующие экономические и социальные проблемы, что оказывают дополнительное негативное воздействие на восприятие беженцев и формирование отношения к ним. Недооценка психологических компонентов провоцирует открытые конфликты в отношении людей другой национальности, отказ от предоставления помощи нуждающимся из-за постоянного переживания негативных эмоций. Как показало исследование, психологический фактор включает в себя:

- скрытую или явную агрессию;
- чувство вины, которое вызывает обостренное чувство долга;
- обиду;
- напряжение и страх;
- нарушение межличностного взаимодействия с близкими людьми.

Однако необходимо отметить, что примерно 20 % интервьюированных отмечали положительные моменты в связи с появлением беженцев, такие как сплочение людей, развитие культурных связей и увеличение рождаемости.

В процессе обсуждения были также сформулированы и озвучены возможные способы для снятия напряжения во взаимоотношениях беженцев с местным населением:

1. Уменьшение объема и изменение качества информации в СМИ.
2. Формирование национальной гордости, через создание национальных интересов.
3. Совместные проекты и мероприятия, в подготовке и проведении которых активно участвуют местные жители и беженцы.
4. Повышение психологической грамотности в вопросах развития группы и преодоления межэтнических конфликтов.

Таким образом, необходима психологическая работа для повышения эффективности межэтнического взаимодействия и снятия напряжения в межличностных отношениях у населения города, на территории которого находятся беженцы. Это возможно достичь через изменение образа беженцев у местного населения и образа местного жителя у беженцев.

### Список литературы:

1. Филимонова Н.М. Влияние социальных установок на процесс адаптации вынужденных переселенцев к условиям Северного Кавказа: Дис. ... канд. психол. наук. — М., 1999. — 161 с.
2. В Волгоградский регион продолжают прибывать беженцы из Украины / Официальный портал Губернатора и Администрации Волгоградской области. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.volganet.ru/news/2957/> (дата обращения: 05.04.15).

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТЕРРОРИЗМЕ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Жаворонкова Татьяна Вячеславовна*

*соискатель кафедры социальной и общей психологии факультета психологии Российского государственного социального университета,*

*РФ, г. Москва*

*E-mail: [anutaika2007@mail.ru](mailto:anutaika2007@mail.ru)*

## SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT TERRORISM IN THE MODERN RUSSIAN SOCIETY: ANALYSIS OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

*Tatiana Zhavoronkova*

*applicant of the Department of social and general psychology,  
faculty of psychology, Russian State Social University,*

*Russia, Moscow*

### АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ социально-психологических исследований, посвященных проблеме социальных представлений о терроризме в современном российском обществе. Описываются результаты эмпирических исследований социальных представлений людей в зависимости от их этнической принадлежности, пола, возраста. Обосновывается вывод о том, что процесс формирования



социальных представлений о терроризме сопровождается процессом стереотипизации.

### ABSTRACT

The article presents an analysis of the socio-psychological research devoted to the problem of social representations about terrorism in modern Russian society. It describes the results of empirical studies of social representations of people based on their ethnicity, gender, age. The conclusion is that the process of formation of social representations of terrorism accompanied by a process of stereotyping.

**Ключевые слова:** социальные представления о терроризме; социально-психологические исследования социальных представлений о терроризме.

**Keywords:** social representations of terrorism; socio-psychological studies of social representations of terrorism.

В социальной психологии понятие образа в последние десятилетия стало занимать одну из центральных позиций, поскольку именно образы являются важнейшей компонентой действий субъекта, «ориентируя его в конкретной ситуации, направляя на достижение поставленной цели и разворачивая действие в пространстве и времени» [3, с. 412]. Одним из основных подходов к пониманию образа является социально-перцептивный, где образ рассматривается как представление о социальных объектах и явлениях. Концепция социальных представлений, предложенная С. Московичи в 60-х годах XX столетия, быстро завоевала мировое признание среди научного сообщества и получила широкое распространение в изучении социально-психологических явлений и процессов.

Не оставили её в стороне и ученые-психологи, занимающиеся проблемами терроризма. В рамках социальной психологии исследованием социальных представлений о террористической деятельности занимались такие отечественные ученые-психологи, как Мкртычян А.А., Цопанова А.А., Пейсахов Т.А., Турок Е.М., Быховец Ю.В. и др. Ими изучались возрастные, половые, этнические различия в понимании сущности и природы терроризма.

В современном российском обществе отношение к терроризму и террористам детерминировано различными условиями: социальными, социально-психологическими и индивидуально-психологическими. Следует отметить, что социальные факторы (политические, экономические, криминологические, идеологические, религиозные, этнические и др.) не всегда становятся доминантными в процессе формирования

отношения молодежи к терроризму. При определенных обстоятельствах на передний план выступают социально-психологические факторы, связанные с особенностями культуры, окружением личности, и индивидуально-психологические характеристики людей. Так, в своём исследовании Пейсахов Т.А. выделил следующие факторы, влияющие на формирование социальных представлений молодых людей о терроризме: этнический (интолерантность националистического характера); религиозно-психологический или устойчивую идеологическую самоидентификацию; «комплекс общности», стремление к самоидентичности в определенном узком сообществе; приемлемость мотивов террористов, воспринимаемых как «социальных протестантов»; а также гиперагрессивность, проектирующую агрессию [6, с. 5].

Изучая социально-психологические факторы, влияющие на создание образа терроризма в обществе, ученые-психологи исследовали особенности формирования отношения к террористической деятельности в зависимости от таких характеристик, как этнические различия, национально-культурные традиции, вероисповедание, межполовые различия, возрастные особенности, интеллектуальные качества, уровень доходов и др.

Одной из таких характеристик социальных представлений о терроризме является их неопределенность, отдаленность («я это смутно себе представляю») или личностная значимость [1]. Результаты сравнительного анализа представлений о террористическом акте жителями разных регионов России показали, что в подавляющем большинстве респонденты-москвичи ассоциируют теракт со «страхом», жители Чеченской Республики — с «убийством» и «смертью», в группе респондентов Забайкалья не было выявлено ассоциативных слов, которые бы объединили всех опрошенных [4, с. 16]. Это объясняется тем фактом, что террористический акт никогда не был элементом жизни жителей Забайкалья, и оценить значимость этого события не представляется для них возможным. Социальные представления о теракте не являются для респондентов данного региона лично значимыми. Для опрошенных же в г. Москве и Чеченской Республике, где происходили теракты, социальные представления о террористическом акте характеризуются как определённые, значимые, лично выработанные, так как есть вероятность их повторения, и человек может стать жертвой аналогичных событий.

Образы «терроризма» и «террориста» различаются и у представителей разных возрастных групп. Молодые респонденты

характеризуют теракт как нечто противоречащее принятым в обществе правовым и моральным нормам (теракт описан такими характеристиками, как «безнравственность и аморальность участников и организаторов», «неоправданный метод отстаивания своих взглядов и убеждений», «преступление, совершаемое с целью наведения страха на окружающих»). Взрослые же испытуемые под террористической угрозой понимают способ управления и получения власти: «власть над людьми и управления ими», «начало войны или военных действий»; террористов они описывают как «эмоционально неустойчивых», «религиозных фанатиков» [8, с. 12].

С возрастом социальные представления о терроризме имеют тенденцию к изменению. Сравнив отношение респондентов Москвы и Махачкалы к терактам в России, Пейсахов Т.А. констатировал, что с возрастом от 16 лет к 19 годам негативная оценка к ним имеет устойчивую оценку к усилению, террористические акты они считают преступлением против человечества и сочувствуют жертвам. С возрастом юноши — дагестанцы в большей степени, чем представители центральной полосы России, оправдывают действия террористов, так как, по их мнению, на противоправные действия их спровоцировало правительство России [6, с. 16].

Имеют свои отличительные особенности социальные представления о терроризме у мужчин и у женщин. При характеристике сущности теракта внимание мужчин, в первую очередь, сконцентрировано на содержательных, структурных элементах события и сравнительной оценке себя с террористами (по их мнению, теракт — это «неоправданный способ достижения цели», «преступное деяние», «летающие самолеты», «разрушения», «взрывы зданий», «способ привлечения внимания», «способ показать свою значимость», «способ заявить о себе», насаждение угрозами и насильственными методами чьих-то идей»). Женщинам же присуща эмоциональная оценка террористических актов, которые они описывают следующими характеристиками: «огромный ужас», «слезы ни в чем не виновных людей», «боль», «страх», «горе близких», «много крови», «безумие» [8, с. 12]. Результаты исследования содержания представлений о теракте у женщин, проведенного Быховец Ю.В., также показали, что в подавляющем большинстве они ассоциируют террористический акт со «страхом», «насилием», «злом», «мучениями», «слезами», «кровью» [4, с. 16].

Уровень образования не играет какой-либо значимой роли в понимании психологического облика террориста [8, с. 13]. Участники исследования с высшим образованием описали террористов как

«потерянных в жизни», «психически нездоровых», «фанатиков», «кавказской национальности». Для людей без высшего образования террористы — это «зомби», «звери», «у которых не осталось ничего человеческого», «фанатики», «просто ОНО», «психически неуравновешенные», «которые верят, что они действуют единственным верным способом».

Как уже было отмечено, индивидуально-психологические особенности личности являются одним из факторов, влияющим на формирование его социальных представлений о терроризме. В этой связи, ряд отечественных ученых-психологов рассматривают социальные представления в контексте теории социального мышления, когда учитывается роль личности в её влиянии на социальные представления и обратная зависимость [1]. Такие индивидуальные особенности человека, как типологические особенности личности, степень её зрелости, особенности её преобладающих ориентаций (на общество или на себя), имеют большое значение в процессе формирования и функционирования социальных представлений. В результате одни представления остаются для личности лишь умозрительными абстракциями, другие же — становятся основанием, выражающим её жизненную позицию.

В рамках данной теории учеными изучаются личностные особенности насильственных преступников (Антонян Ю.М., Кудрявцев В.Н., Еникеев М.И., Рагинов А.Р., Эминов В.Е. и др.). Представители данного направления считают, что на путь терроризма чаще становятся люди со специфической личностной предрасположенностью [10, с. 94] и выделяют определенные общие черты, присущие террористам [2, с. 223—229]: тенденцию к экстернализации, поиску вовне источников личных проблем; примат эмоций над разумом; закрытость личности, когда окружающий мир видится в свете «единственной истины».

Проведенные учеными-психологами исследования показали, что терроризм воспринимается людьми как насилие, способ внушения страха, а сами террористы — как преступники, которые обладают особой склонностью к насилию. Чувства, испытываемые при восприятии информации о террористическом акте, определяются респондентами как беспокойство, тревога, ненависть [9, с. 16—17]. Исследование восприятия людьми личности террориста показало, что для большинства опрошенных характерен такой стереотип террориста: это необразованный, психически неуравновешенный агрессивный фанатик, для которого чужая жизнь ничего не стоит [8, с. 7].

Кросскультурные исследования, проведенные учеными-психологами, показали, что, оценивая террористов-смертников, большая доля опрошенных дагестанских молодых людей, отнесла их к жертвам несправедливости, отчаявшимся в жизни людям и психически нездоровым. Московские студенты в большей степени, чем их коллеги из Дагестана, называют террористов фанатиками. Наиболее часто употребляемыми оценочными характеристиками террористов стали следующие: аморальная, уничижительная, меркантилистская, психопатологическая, «зоологическая», конформистская, «святоотатцы», мстители [6, с. 16—17].

В качестве причин возникновения терроризма жители Москвы считают борьбу за государственную независимость и борьбу национальных меньшинств за свободу, тогда как молодежь Дагестана — борьбу религиозных фанатиков с теми, кто не разделяет их взглядов, действия спецслужб западных государств, направленных на ослабление России, и плохую работу органов охраны порядка и спецслужб страны. И московские, и дагестанские молодые люди в числе причин указали неправильную внутреннюю политику государства [6, с. 13—15].

В качестве мотива становления террористами во Владикавказе отмечается желание отомстить [9, с. 16—17] и деньги [6, с. 13—15]. В Санкт-Петербурге основной причиной терроризма респонденты называют религиозную принадлежность террористов [9, с. 16—17]. Исходя из этого, террористы воспринимаются не только как преступники, но и как фанатики и люди, борющиеся за свои идеи. Московские респонденты ведущими мотивами, побуждающими террористов к совершению терактов, считают националистическую идеологию, религиозные мотивы, борьбу за свободу и независимость [6, с. 13—15]. Вне зависимости от национальной принадлежности в числе ведущего мотива респонденты называли «мсть за своих» [6, с. 13—15].

Следует обратить внимание на тот факт, что восприятие террористов людьми является стереотипным [8, с. 7], а процесс получения информации о террористах, их действиях сопровождается процессом стереотипизации, когда терроризм устойчиво, шаблонно и крайне упрощенно представляется в виде определенных социальных шаблонов-стереотипов. Такие «штампы сознания, вырабатываемые социальной средой и приписывающие те или иные дескриптивные, ценностные или иные прескриптивные значения социальным группам и их типичным представителям» [3, с. 633] возникают в процессе социального взаимодействия и являются неотъемлемым элементом

сознания, «представляющим собой запас упрощенных теоретических и практических знаний о каком-либо предмете или явлении» [9, с. 9]. Эффект стереотипизации активно используется террористическими организациями в рамках пропаганды в обществе своей идеологии, когда часть построенного образа заменяется шаблоном и приводит к искажению действительности. Так, одним из методов пропагандистской работы террористов является упрощенческий характер идеологических построений [7, с. 81—83]. В процессе вербовочной работы изначально в сознании будущих adeptов формируется довольно простая схема построения мира: «мир, в том числе и общество, совершенны по воле бога, всякое несовершенство общества (зло и несправедливость в нем) привносятся людьми (неверующими, верующими неправильно и верующими неискренне)». Следовательно, борьба с неверными и есть смысл истинной веры [5, с. 137]. Содержащаяся в этой схеме мобилизационная установка подкрепляется «нужными» фразами, взятыми из текстов Корана и подвергшимися интерпретации террористическими идеологами. Такая информация, представленная в виде шаблонов-стереотипов, в доступной форме доносится до сознания молодых людей и формируется в виде определенных социальных представлений.

Таким образом, современная отечественная социальная психология изучает проблему терроризма в рамках концепции социальных представлений. Учеными-психологами исследуются возрастные, половые, этнические различия в понимании сущности и природы террористической деятельности. В современном российском обществе отношение к терроризму и террористам детерминировано социальными, социально-психологическими и индивидуально-психологическими условиями. Сам же процесс формирования социальных представлений о терроризме сопровождается процессом стереотипизации.

### Список литературы:

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/online-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/stati\\_sotr/stati1.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/online-bibliote/otdelnie-stati-s/publikacii/stati_sotr/stati1.html) (дата обращения: 02.02.2015).
2. Антонян Ю.М., Кудрявцев В.Н., Эминов В.Е. Личность преступника. — СПб.: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. — 366 с.
3. Большой психологический словарь. — 4-е изд., расширенное / Сост. И общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.

4. Быховец Ю.В. Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М.: Ин-т психологии РАН, 2007. — 24 с.
5. Добаев И.П. Исламские радикализм: генезис, эволюция, практика: монография. — Ростов-н/Д.: Издательство СКНЦ ВШ, 2003. — 414 с.
6. Пейсахов Т.А. Кросскультурные особенности отношения молодежи к терроризму в условиях современной России: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М.: Рос. гос. соц. ун-т, 2006. — 20 с.
7. Противодействие террористической и иной экстремистской деятельности исламских радикальных структур на территории государств-участников Содружества независимых государств: материалы международного научно-практического семинара, М., 2014. — 97 с.
8. Турок Е.М. Возрастные и половые различия в понимании и переживании террористической угрозы военными и гражданскими людьми: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М.: Ин-т психологии РАН, 2011. — 22 с.
9. Цопанова А.А. Стереотипы восприятия политического терроризма: сравнительный анализ на примере городов Владикавказа и Санкт-Петербурга: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. — СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2010. — 24 с.
10. Этнорелигиозный терроризм / Ю.М. Антонян, Г.И. Белокуров, А.К. Боковиков и др.; Под ред. Ю.М. Антоняна. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 318 с.

Научное издание

# ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Сборник статей по материалам  
LV международной научно-практической конференции

№ 8 (54)  
Август 2015 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 23.08.15. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 4,5. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»  
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.  
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного  
оригинал-макета в типографии «Allprint»  
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3