

Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

ПСИХОЛОГИЯ И ЖИЗНЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы
V Международной научно-практической конференции
(14–15 ноября 2019 года, Институт психологии
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь)

Научное электронное издание
локального распространения

Минск
БГПУ
2019

ISBN 978-985-541-692-1

© Оформление. БГПУ, 2019

УДК 159.99
ББК 88.4
П86

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редколлегия:
Л.А. Пергаменщик, доктор психологических наук, профессор, (отв. ред.);
С.И. Коптева, кандидат психологических наук, доцент;
А.В. Торхова, доктор педагогических наук, профессор;
А.П. Лобанов, доктор психологических наук, профессор;
Д.Г. Дьяков, кандидат психологических наук, доцент;
А.В. Музыченко, кандидат психологических наук, доцент;
Е.Л. Малиновский, кандидат психологических наук, доцент;
В.Е. Морозов, кандидат психологических наук, доцент;
В.И. Слепкова, кандидат психологических наук, доцент;
О.В. Белановская, кандидат психологических наук, доцент;
С.Е. Покровская, кандидат психологических наук, доцент;
А.А. Полонников, кандидат психологических наук, доцент;
В.С. Волченков, кандидат психологических наук, доцент;
В.Н. Юренков, кандидат психологических наук, доцент;
Г.Д. Немцова, старший преподаватель кафедры психологии образования

П86 **Психология и** жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы V Международной научно-практической конференции (14–15 ноября 2019 года, Институт психологии БГПУ, г. Минск, Республика Беларусь) / редколл.: Л.А. Пергаменщик [и др.] ; отв. ред. Л.А. Пергаменщик. – Минск : БГПУ. 2019.
ISBN 978-985-541-692-1

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции, посвященной актуальным проблемам психологии образования, как закономерный итог творческого сотрудничества вузов – Института психологии Белорусского государственного педагогического университет имени Максима Танка, Московского государственного психолого-педагогического университета, Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, Уральского государственного педагогического университета, педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского.

Адресуется специалистам системы образования, исследователям и практикам.

Минимальные системные требования:

Операционная система Windows 98 и выше Процессор Pentium III, RAM 32 Mb (ОЗУ), HDD 250 Mb Видеоадаптер с разрешением 800×600, 256-цветов, 32 Mb видеопамяти, DVD-ROM, мышь

© Оформление. БГПУ, 2019

Программное обеспечение: Adobe Acrobat Reader

Ответственный за выпуск *А.В. Музыченко*
Компьютерная верстка *О.С. Яворской*
Дизайн обложки *Е.С. Выдрицкой*

Дата подписания к использованию 12.11.19. 6,0 Mb. Тираж 10 электрон. экз. Заказ 696.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/236 от 24.03.14. Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ. СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 159.955.4

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

О.В. Белановская
Республика Беларусь, г. Минск, РИВШ
olgabel06@gmail.com <mailto:olgabel06@gmail.com>

Рефлексия – целостная, закономерно организованная система метакогнитивных процессов и качеств. Будучи сложным личностным конструктом, формирующимся на фундаменте мышления и интеллектуальных способностей под воздействием социальной среды при активном участии самого индивида, рефлексия является одним из главных условий саморазвития человека. В статье анализируются особенности структурной организации рефлексии как метакогнитивного качества личности студентов с различными поведенческими установками.

Для того чтобы стать успешной личностью, современному человеку необходимо обладать определённым уровнем развития рефлексивных навыков, которые помогают ему формировать социальную автономию, здоровую и устойчивую психику, высокую фрустрационную толерантность, адаптивность и профессионализм.

Метапознание – способность анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять собственной познавательной деятельностью. Процесс метапознания – это процесс осмысления самостоятельного обучения и сознательного применения результатов такого осмысления в процессе обучения. Способность к метапознанию является одной из базовых компетенций специалиста, определяя уровень его конкурентоспособности и профессиональной мобильности [1].

В активно развивающемся в настоящее время метакогнитивном походе, рефлексия соотносится со знанием о себе как о познающем субъекте, суть которого заключается в том, что человек понимает, что именно влияет на его когнитивные процессы и их результат. Рефлексия формирует возможности регуляции собственного позна-

ния. Это способность, дающая возможность размышлять о собственном мышлении, которая направлена на совершенствование последнего [2].

В рамках метакогнитивного подхода рефлексивная компетентность характеризуется как система образовании рефлексивного опыта, который направлен на анализ и регуляцию поисковой активности в процессе поиска решения проблем, саморегуляцию рефлексивной активности и уточнение образа проблемной ситуации.

А.В. Карпов рассматривает рефлексию комплексно как психический процесс, как психическое свойство и как психическое состояние, в которых она проявляется одновременно и не сводится ни к одному из них в отдельности. Он указывает на то, что именно единство процесса, свойства и состояния определяет специфичность данного феномена и определяет рефлексию как «уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания», включающее в себя построение образа «Я» [1].

Рефлексия по своей природе амбивалентна. Однако большинство исследований указывает на положительную роль рефлексии в развитии творческого мышления, самосознания, профессиональной и коммуникативной компетентности, морально-нравственных ценностей, способности к автономным суждениям, адаптации к различным жизненным ситуациям.

Несомненно, рефлексия – это ментальный процесс, соотносящийся с интеллектуальными способностями индивида. Рождаясь в поле мышления, рефлексия вносит в него творческую составляющую, начинает видоизменять его, делая сложнее, объёмнее, глубже и эффективнее. Как метакогнитивное качество, рефлексия, будучи сложным личностным конструктом, формирующимся на фундаменте мышления и интеллектуальных способностей под воздействием социальной среды при активном участии самого индивида, она является одним из главных условий саморазвития человека [2].

Эффективное управляемое развитие рефлексивности у молодого поколения не представляется возможным без понимания и осознания всей глубины и сложности протекающих процессов. Поэтому изучение особенностей рефлексивности в студенческом возрасте, когда

происходит становление человека как личности и будущего профессионала, является наиболее прогностичным.

Целью нашего исследования было выявление особенностей рефлексивности студентов с различными поведенческими установками. В исследовании приняли участие 76 студентов второго курса педагогического профиля БГПУ. Для определения уровня рефлексивности и направленности рефлексивной деятельности была использована «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпова и В.В. Пономаревой), для определения структуры рефлексивной деятельности использовалась методика «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) [2].

Среднее значение рефлексивности по выборке составило 3,39 стена, а максимальное значение – 7. Высокого уровня рефлексивности (> 7) по выборке не выявлено. Полученные данные позволяют утверждать, что рефлексивность в период юношеского возраста находится в стадии развития, студенты мало задумываются над собственными поступками и деятельностью, а также поступками и деятельностью окружающих. Они еще не умеют искать причины и следствия своих прошлых и настоящий действий, анализировать будущую деятельность, прогнозировать возможные последствия.

В структуре рефлексивности по выборке у ситуативной рефлексии (РНД) выявлены наименьшие показатели, что отражает, низкую рефлексивность в целом, а преобладающей является рефлексия будущей деятельности или перспективная рефлексия (РБД), что может быть связано с особенностями возраста испытуемых. Юность открывает перед человеком перспективы будущего, появляются интересы, мечты, цели и стремления, и вектор их направленности определён будущими достижениями. Также выявлены средние значения системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии в структуре рефлексивной деятельности студентов.

Важным фактором, оказывающим влияние на степень выраженности и характер взаимосвязей различных типов рефлексии, является установка на социально желательное поведение, которая определяет направленность мотивации индивида на получение одобрения из вне, определяя характер рефлексивной деятельности. Социальная жела-

тельность как установка, определяющая устойчивую личностную черту испытуемых, связанная с глубинными потребностями личности в одобрении, с самозащитой и уклонением от любой критики, приводящей к фрустрации, а также с социальным согласием, была выявлена у 42,11 % респондентов, слабо и умеренно выраженная установка на социально-желательное поведение отмечается у 57,9 % респондентов. Выраженная установка на социально-желательное поведение (СЖ) в меньшей степени присуща юношам (34,2 %), нежели девушкам (65,8 %).

По выборке со слабо и умеренно выраженной установкой на социально-желательное поведение отмечается низкий (57 %) и средний (43 %) уровень рефлексивности. Высокий уровень рефлексивности у студентов данной группы не выявлен. В структуре рефлексии будущей деятельности характерно наличие как конструктивной системной рефлексии, так и не конструктивных квазирефлексии и интроспекции снижающей самооценку и рациональность мышления.

По выборке с сильно выраженной установкой на социально-желательное поведение 41 % студентов имеют низкий уровень и 59 % – средний уровень рефлексивности, высокий уровень – 0 %.

Анализ взаимосвязей между типами рефлексии показал сильные и умеренные взаимосвязи по двум выборкам между рефлексивностью и всеми четырьмя типами рефлексии, что отражает структуру рефлексивной деятельности, включающей в себя рефлексию прошлого опыта, рефлексию настоящей деятельности, рефлексию будущей деятельности и рефлексию общения и взаимодействия с другими людьми ($p<0,05$). Также наблюдается взаимосвязь рефлексии общения и взаимодействия в другими людьми с рефлексией настоящей деятельности, что указывает на конструктивный характер ее для респондентов со слабо и умеренно выраженной установкой на социально-желательное поведение. Однако в группе с сильно выраженной установкой на социально-желательное поведение корреляция показателей рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми и ретроспективной рефлексией деятельности, указывает на о том, что рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми осуществляется с учётом прошлого опыта общения, стремления к социальному одобрению, и является деструктивной, так как

приводит к актуализации иррациональных установок катастрофизации событий.

Взаимосвязь между рефлексией настоящей и прошлой деятельности у респондентов со слабо и умеренно выраженной установкой на социально-желательное поведение указывает на ее осуществление с учётом прошлого опыта, что делает её более конструктивной, повышая фрустрационную толерантность, несмотря на то, что в ретроспективную рефлексию деятельности включён компонент долженствования в отношении себя.

Студенты имеют преобладающую рефлексию будущей деятельности, которая отражает более зрелую позицию, нацеленную на перспективу, на достижение поставленных целей, способность выходить за пределы актуальной ситуации в предстоящую жизнь. Они более склонны к самоосознанию, самоанализу и самопознанию, автономны и менее подвержены влиянию мнения окружающих их людей, адаптивны, устойчивы к фрустрации, ориентированы на эффективность в деятельности.

Системная рефлексия умеренно коррелирует с ретроспективной рефлексией деятельности ($p<0,05$), что указывает на то, что рефлексирование прошлого опыта осуществляется достаточно эффективно, хотя и приводит к повышению влияния на личность рефлексирующего установки долженствования в отношении себя. Умение правильно оценивать события прошлого и делать из него выводы, соответствующие объективной реальности, помогает человеку более эффективно реализовывать своё поведение в будущем.

В группе с сильно выраженной установкой на социально-желательное поведение рефлексия настоящей деятельности остаётся ситуативной, а значит, менее эффективной по сравнению с первой группой. Выявлены умеренные связи ($p<0,05$) между ретроспективной рефлексией деятельности и системной рефлексией, интроспекцией и квазирефлексией. Если в структуру процесса ретроспективной рефлексии деятельности, включена не только системная рефлексия, но и интроспекция, и квазирефлексия, влекущие за собой рост иррациональных установок, это может приводить к неверной оценке прошлого опыта, неадекватной оценке значимости собственных ошибок, событий, своей роли в этих событиях, а также к сложностям в оценке, переоценке и изменении поставленных целей, в объективном

осознании своих мотивов, снижению фрустрационной толерантности. Исходя из этого, ретроспективная рефлексия становится гораздо менее эффективной и даже деструктивной, может негативно влиять на рефлексию общения и взаимодействия с людьми. Особенности структуры рефлексивности приводят к актуализации иррациональных установок, неадекватной оценке собственного опыта, сложностям целеполагания. При этом, рефлексивность не затрагивает деятельность ситуативной рефлексии (рефлексии настоящей деятельности), которая имеет умеренную отрицательную взаимосвязь с квазирефлексией ($p<0,05$).

Таким образом, в исследовании выявлены дифференциальные аспекты структурной организации рефлексии как метакогнитивного качества личности у студентов с различной степенью выраженности установки на социально-желательное поведение. Степень структурной организации метакогнитивных качеств студентов, имеющих слабые и умеренно выраженные установки на социально-желательное поведение, оказалась значительно более высокой, чем у студентов с сильными установками на социально-желательное поведение. Полученный результат следует объяснять исходя из того, что для формирования компетенций специалиста, требуются различные по структуре и степени выраженности рефлексивные умения и навыки.

Список использованной литературы

1. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 320 с.
2. Карпов, А.А. Основы современной метакогнитивной психологии / А.А. Карпов. – Ярославль : ЯрГУ, 2017. – С. 22–38.

УДК 159.9.072

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

С.П. Будникова

Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого

svpbu@yandex.ru <mailto:svpbu@yandex.ru>

В статье рассматриваются вопросы профессиональной рефлексии как неотъемлемого компонента профессиональной субъектности будущего педагога. Представлено исследование развития рефлексивных качеств у студентов ТГПУ им. Л.Н. Толстого, будущих учителей начальных классов. По итогам исследования был сделан вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию профессиональной рефлексии в процессе профессионального обучения.

Профессиональная рефлексия является компонентом профессионального сознания и субъектности. Исследование характера связи субъектности и рефлексии впервые можно отметить в работах С.Л. Рубинштейна и Б.Г. Ананьева. Понятия субъектности и рефлексии обладают свойством взаимодополняемости, обнаруживая тесную связь с самосознанием и самопознанием, но с большим акцентом внешних оценочных социальных стандартов. Рефлексия является условием продуктивных межличностных контактов, обеспечивая взаимопонимание и позволяя синхронизировать, улучшить эмоциональную составляющую взаимодействия партнеров.

Традиционно рефлексия рассматривается в двух формах: межсубъектная и внутрисубъектная. Формирование рефлексивных способностей начинается в детстве. Открывает этот процесс межсубъектная рефлексия, через ситуации совместного с ребенком рассмотрения проблемы, затем вследствие интериоризации начинает развиваться внутрисубъектная. Формы рефлексии с точки зрения временных ипостасей подразделяются на ситуативную, ретроспективную и перспективную, которые отличаются характером решаемых задач. Если *с*итуативная рефлексия выступает как тактическая и включает субъекта в ситуацию с необходимостью анализа ее конкретных компонентов, предстает в виде мотивов и самооценки, то ретроспективная – необходима для рассмотрения и оценки выполненной деятельности или события, анализ опыта, поиск ошибок, причин успехов и проблем, а перспективная рефлексия – это размышление о будущем, его планирование, выбор оптимальных путей реализации целей. Связывая ткань времени в личностном восприятии, рефлексия оказывается одним из главных смыслов субъектности сознания [2, с. 51, с. 166].

Проблематикой педагогической рефлексии активно занимались Н.Г. Алексеев, Давыдов В.В., Е.И. Исаев, В.В. Слободчиков,

Г.П. Щедровицкий и другие. В структуре профессиональной педагогической деятельности рефлексия занимает крайне важное место. Объектом выступают деятельность и мышление как самого педагога, обучающихся, других участников образовательного процесса. Рефлексия направляет педагога на анализ своей профессиональной деятельности, контроль и регуляцию мышления. В педагогической деятельности рефлексия реализует достаточно разнообразные функции: смысловые, мотивационные, проектировочные, развивающие, коммуникативные, регулирующие**.**

Рефлексивные способности необходимы для осуществления качественной профессиональной педагогической деятельности, для реализации которой требуется наличие рефлексивной среды, осуществление рефлексивной деятельности, применение рефлексивных технологий. Рефлексивная среда – это пространство для профессионального, личного развития и общения. Функция среды помогать возникновению у педагога потребности рефлексировать, демонстрировать образцы профессиональной рефлексии. Рефлексивная деятельность раскрывается через потребность анализировать, соотносить свою деятельность с признаваемыми векторами, стремление к беспристрастному, честному рассмотрению своих поступков, преодолевая педагогический эгоцентризм, бороться со стереотипическим отношением. Рефлексивные технологии – это система действий, обеспечивающих рефлексивный процесс. В период профессионального обучения процесс развития рефлексивных качеств и формирования навыков должен носить системный характер.

В течение двух лет в ТГПУ им. Л.Н. Толстого нами исследуется развитие рефлексивных качеств у студентов, будущих учителей начальных классов. На первом этапе мы провели исследование, оценивающее состояние рефлексивной сферы у студентов в начале 2 курса. Студенты были тестированы по методике «Опросник рефлексивности Карпова-Понамаревой». Методика предназначена для измерения степени развития такого свойства личности как рефлексивность (или рефлексия) [3]. Участвовало 39 студентов, обучающиеся двух параллельных групп.

Полученные на первом этапе результаты показали значительную гомогенность экспериментальной и контрольной групп. Среднее

различие по «сырым» баллам составило незначимые 0,2 балла. В экспериментальной группе средний балл составил 134,2, в контрольной 134,4. Средние стены для экспериментальной группы составили 5,8, для контрольной – 5,8. Было прослежено распределение временной ориентации в рефлексивной деятельности.

Ситуативная рефлексия отвечает за актуальный самоконтроль, понимание поведения и деятельности, способность человека координировать и адаптировать свои действия. В обеих группах она была на среднем уровне, среди других видов имела наименьшее значение и равнялось 31,1 балла в контрольной группе, 31,5 – в экспериментальной.

Проявление склонности к анализу уже выполненной деятельности и произошедших событий – это ретроспективная рефлексия. Здесь предметом анализа выступают детерминанты, мотивы, цели произошедшего, а также рассмотрение прошлого поведения, ошибки и проблемы. Важно то, насколько часто субъект анализирует свое прошлое, свое поведение, задумываясь о последствиях своих прошлых действий. Ретроспективная рефлексия имела для контрольной группы значение 32,8 балла, а для экспериментальной – 34,6.

Перспективная рефлексия анализирует предстоящую деятельность, события и планы на будущее, поведение, прогнозирует наиболее вероятные исходы грядущих событий. Рефлексия будущего являлась значимой для студентов и составила 34,3 балла в экспериментальной группе, 34,4 – в контрольной. Исследование рефлексии показало наибольшую значимость в обеих группах рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми 34,8 балла в экспериментальной группе, 36 – в контрольной. Это указывает на коммуникационную ориентацию будущих педагогов. Коэффициент Стьюдента для данных, полученных на первом этапе исследования $t_{Эмп} = 0,2$ находится в зоне незначимости, что позволяет сделать выводы об отсутствии статистически значимых различий между результатами 1 и 2 групп.

На следующем этапе мы работали с мотивацией к рефлексивной деятельности. Происходило уточнение студентами понятия, формировался круг профессиональных смыслов рефлексивной деятельности. По итогам работы студенты писали мотивировочное сочинение, в котором раскрывали понятие педагогической рефлексии, смысл

и перспективу использования в процессе профессионального обучения и дальнейшей деятельности. Были получены достаточно убедительные результаты, свидетельствующие о том, что будущие педагоги хорошо понимают смысл и значение рефлексивной деятельности.

На третьем этапе на занятиях реализовывались практики рефлексивной деятельности, формировались и развивались соответствующие умения и навыки. Работа проходила в соответствии со следующими темами: «Самоанализ, Самооценка, Самоидентификация, Самокритика: в чем личный и профессиональный смысл этих процессов?»; «Конструктивная и деструктивная рефлексия»; «Что мешает мне познавать себя и какова природа моих страхов?»; «Мои лучшие и худшие личные качества для будущей профессии и почему?»; «Моя миссия в жизни и моя педагогическая профессия как воплощение миссии»; «Технология рефлексивной деятельности и формирование рефлексивной культуры»; «Рефлексивная работа наедине и вместе. Построение профессиональной общности». В ходе занятий использовались разные формы: сообщение, презентация, беседа, дискуссия, обсуждение и анализ видеоматериалов. Студенты проявляли большую заинтересованность и активность.

На четвертом этапе основной задачей был анализ результатов проделанной работы и выводы о сформированных у будущих педагогов рефлексивных умениях и навыках. Для этого вновь был использован «Опросник рефлексивности Карпова-Понамаревой». В контрольной группе были получены незначительно подросшие среднегрупповые результаты, которые по среднему балу составили 136,6, средний результат по стенам тоже незначительно вырос и составил 6,2 балла. В экспериментальной группе средний балл составил 154,2, а по стенам – 8.

Коэффициент Стьюдента для данных, полученных на последнем этапе исследования $t_{Эмп} = 8,8$ находится в поле значимости. Это является свидетельством неоднородности результатов в изучаемых группах.

Анализируя результаты нашей работы, можно заключить, что профессиональная рефлексия, являясь неотъемлемым компонентом профессиональной субъектность, нуждается в пристальном внимании и целенаправленной работе по ее формированию в процессе

профессионального обучения. Как показывает практика стихийный процесс развития профессиональных рефлексивных качеств не дает необходимого эффекта. Вместе с тем являясь качеством, интегрирующим сознание и деятельность, служащим личностному и профессиональному развитию, влияющим на педагогическую мотивацию, оно должно быть целенаправленно формируемо.

Список использованной литературы

1. Давыдов, В.В., Слободчиков, В.В., Цукерман, Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.В. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3. – С. 14–19.
2. Шаров, А.С. Жизненный кризис в развитии личности / А.С. Шаров. – Омск : Изд-во Ом. гос. пед ун-та. – 2005. – 167 с.
3. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 5. – С. 45–57.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ ЛИДЕРА У ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

С.А. Залыгаева, К.С. Шалагинова

Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Cherkasova81@mail.ru <mailto:Cherkasova81@mail.ru>,

shalaginvaksenija99@yandex.ru <mailto:shalaginvaksenija99@yandex.ru>

В статье рассматривается проблема формирования лидерских качеств современных педагогов, необходимость их формирования для работы в сфере образования. Представлено диагностическое исследование качеств лидера у педагогов школы и описание направлений программы формирования данных качеств у современного учителя.

В современном мире, чтобы быть успешным педагогом, нужно обладать целым рядом профессиональных и личностных качеств. Педагогическая деятельность обязывает его проявлять и развивать собственные лидерские качества и готовить лидеров среди учеников.

Феномен лидерства на протяжении на протяжении длительного времени был предметом исследования многих ученых. Начиная с 70-х годов интерес к изучению лидерства начал расти еще больше, о чем свидетельствует появление работ Дж. Мак-Грегора Бернса, Р.Такера, Б.Келлермана, Дж. Пейджа.

До недавнего времени в нашей стране не было условий для формирования лидеров и спроса на них, следовательно, не было исследования проблем, связанных с лидерством. В связи с этим большинство работ в области исследования лидерства принадлежит западным ученым: Р.Стогдилл, Р. Лайкерта, К. Левина, Т. Митчел и Р. Хаус.

В Российской науке исследованием лидерства как структурного феномена занимались Кричевский Р.Л., Рыжак М.М., Ларионов, В.Г., Мельников, О.Н. (2003). Исследование лидерства как особого вида деятельности Первитская А.М., Шушляпин О.П. Интересны труды Мартыновой М.Д. по развитию лидерства у молодежи в системе высшего образования. М.Д. Мартынова предлагает формировать качества лидеров у будущих специалистов для формирования управленческих качеств, в том числе и в сфере образования [1,3,4].

На данный момент существует много теоретических подходов в понимании лидерства, наиболее известные «Менеджерская решетка» Р. Блейка, поведенческий (теории «X» и «Y» Д. Мак-Грегора) и «теория черт» (Р. Стогдилла). Обобщая исследования можно прийти к выводу о том, что лидер - лицо (субъект) в какой-либо группе (организации), пользующееся большим, признанным авторитетом и обладающее влиянием, которое проявляется как управляющий действиями. Лидер – это член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для неё ситуациях, то есть наиболее авторитетная личность, играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе [2]. Под это определение подходит, и педагог, чья профессиональная деятельность включает организационные, управленческие функции и функцию регуляции отношений в группе.

Особенности педагогической деятельности, требующие использования качеств лидера у педагогов:

- объект педагогической деятельности – это ученик, ученический коллектив, который обладает собственной активностью и плас-

тичностью, то есть постоянно развивается, меняются его потребности (в этом причина активности), развиваются и меняются его ценностные ориентации, мотивирующие действия и поведение;

- педагогическая деятельность и педагогический процесс оказываются весьма динамичными факторами. Учитель, учитывая меняющуюся ситуацию, постоянно ищет оптимальный вариант педагогических действий, операций и средств педагогических воздействий на объект воспитания;
- на процесс обучения и воспитания воздействует большое количество факторов, не связанных с образовательной средой (семья, информационный контент и т. д.), педагогу приходится затрачивать дополнительное время, силы, творческие возможности для коррекции деятельности, чтобы результат образования соответствовал намеченным целям;
- педагогическая деятельность имеет поисково-творческий характер, учителю приходится заново конструировать методы взаимодействия с воспитанниками из известных и освоенных приемов и средств.

Исследование качеств лидера у педагогов школы проводилось на базе МБОУ Тульской области. В исследовании принимали участие 26 педагогов, в возрасте 28-60 лет включая административный состав: заместитель директора и завучи.

Для исследования качеств лидера современного педагога была составлена диагностическая программа, включающая методики «Эффективность лидерства» (Р.С. Немов) «Способность к лидерству» (Р.С. Немов), методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей и методика «Шкала оценки потребности в достижении» (Ю.М.Орлов).

Результаты исследования по методике «Способность к лидерству» позволили сделать вывод, что у большинства педагогов (56 %) выражена средняя способность к лидерству. Одна треть педагогов (31 %) имеет слабо выраженную способность к лидерству, и только малая часть педагогов (13 %) имеет высокую выраженность к лидерству. В целом у большинства руководящего состава есть определенная выраженность лидерских качеств. Склонность к диктату не проявилась ни у кого. Развитие лидерства – целенаправленное формирование и углубление соответствующих качеств и навыков. Данный

аспект проблемы управления лидерством в школе в большей или меньшей степени учитывает возможности формировать и развивать лидерские способности путем обучения и самообучения.

Методика «Эффективности лидерства» Р.С. Немов в отличие от предыдущего, оценивает не лидерские качества человека, а его возможную практическую деятельность в роли лидера с точки зрения ее потенциальной эффективности. Из результатов исследования было видно, что у многих педагогов ярко выражено практическое лидерство – 56 % педагогов, средний уровень развития качеств лидера у 38 % педагогов; низкий уровень практических качеств лидера у 6 % учителей. Следует ответить, что в процент учителей с высоким уровнем качеств лидера вошли учителя из административного состава и учителя, имеющие высшую педагогическую категорию.

Результаты исследования коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) показали, что 20 % респондентов имеют коммуникативные и организаторские склонности на уровне ниже среднего. Данные педагоги не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой, в коллективе чувствуют себя скованно, испытывают трудности в установлении контактов с коллегами учениками и их родителями. Они не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. У 25 % педагогов зафиксирован средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей, они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью, требуется специальная работа по формированию и развитию организаторских качеств личности. Так же у 25 % педагогов уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей выше среднего, они не теряются в новой обстановке, быстро находят продуктивные способы взаимодействия, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. И у 30 % педагогов высший уровень коммуникативных и организаторских склонностей, что говорит о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Данные педагоги быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициатив-

ны, принимают самостоятельные решения, отстаивают свою профессиональную позицию и добиваются принятия своих решений, легко могут организовывать различные виды деятельности как с учениками, так и со взрослыми участниками образовательного процесса.

Исследование потребности в достижении цели, успеха и в целом достижений по методике «Шкала оценки потребности в достижении» показало, что чем выше у человека самооценка, тем более он активен и нацелен на достижения. Потребность в достижении превращается в таком случае в личностное свойство, установку. В ходе этого исследования, у 25 % испытуемых наблюдалась пониженная потребность в достижении, у 55 % средняя потребность в достижении, у 45 % педагогов высокая потребность в достижении. Мотивация достижения (успеха, цели) выражается в стремлении к улучшению результатов, настойчивости в достижении своих целей, и оказывает влияние на всю человеческую жизнь.

Анализ результатов исследования качеств лидера у педагогов и их профессиональных достижений (категории, награды) позволил сформулировать следующие выводы:

1. Учителя, у которых диагностирован высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, склонность к лидерству (брать на себя руководство группой в решении различных проблемных ситуаций) потребность в достижении так же имеют награды и достижения различных уровней (50 %) высшую категорию (30 %). Таким образом, наличие лидерских качеств положительно коррелирует с реальными достижениями в профессиональной деятельности учителя ($r = +0{,}687$).
2. Для эффективного решения педагогических ситуаций требуются такие качества лидера как коммуникативные и организаторские способности и склонность к лидерству. 60% учителей эффективно выполнившие тест «Педагогические ситуации» в разной степени (выше среднего, высокий) обладают данными качествами лидера.
3. При анализе лидерских качеств педагогов можно сказать, что возраст не оказывает влияния на формирование лидерских качеств, это все лишь характеристика, с помощью которой, можно определить опыт человека, измерить его.

Развить качества лидера современному педагогу возможно в системе непрерывного образования и повышения квалификации.

Для формирования качеств лидера у педагогов эффективно использовать социально-психологический тренинг. Задачи тренинга-просвещение в области лидерских качеств у педагогов; формирование умения конструктивно и творчески действовать; формирование коммуникативной компетентности; создание условий для организации разнообразной по содержанию деятельности, направленной на выявление и развитие лидерских качеств.

Основные техники, использовавшиеся в тренинге качеств лидера это техники групповой арттерапии, драмматерапии, моделирование стандартных ситуаций. Педагоги – это особый контингент, для которых необходимо создавать на занятиях отличные от других психологические условия:

- проведение тренинговых занятий на базе внешкольных учреждений;
- деятельность, в которой проявляются качества лидера, должна быть отличной от педагогической (изобразительное искусство, творческие задания, игры);
- смена видов деятельности в течение занятия, обязательное присутствие психогимнастических этюдов с целью снижения гиперконтроля;
- включение упражнений из телесно-ориентированной терапии и телесных практик с целью снятия зажимов и накопления ресурсов.

Тренинговые занятия целесообразно проводить не реже 1 раза в неделю 1,5-2 часа, курс 10-15 занятий.

Образ учителя будущего – это учитель - лидер, со сложившимся позитивным мировоззрением, нацеленным на постоянное саморазвитие и профессиональный рост, толерантного, обладающего высоким нравственным авторитетом.

Список использованной литературы

1. Кричевский, Р.Л., Рыжак, М.М. Лидерство как структурный феномен // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – С. 268–274.
2. Ларионов, В.Г., Мельников, О.Н. Природа лидерства. // Российское предпринимательство. 2001. № 4. Электронная версия журнала; http://creativeconomy.ru/mag_rp/index.php?str=3&id=136,

3. Мартынова, М.Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 5-6 (28). С. 129-133.
4. Первитская, А.М. Исследование лидерства как особого вида деятельности (на примере юношеского возраста) // Вестник Московского государственного областного университета. – 2007. – № 3. – С. 211–215.

УДК 159.9

ФЕНОМЕНЫ РИВАЛИТЕТА В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Колга Вольдемар
Таллиннский Университет
voldemar.kolga@gmail.com <mailto:voldemar.kolga@gmail.com>

В статье рассматривается малоизученный феномен психологии – ривалитет. Существуют разные формы ривалитета между сестрами-братьями, спортсменами, артистами, фирмами высшего класса.

Ривалитет становится распространенным в индивидуалистических обществах и в эпоху презентизма. В ривалитете сосуществуют соревнование и сотрудничество. Соревнование является открытым, объективным, а сотрудничество скрытным, субъективным компонентом ривалитета.

Понятие «ривалитет» малоизученно в психологии. В настоящей статье делается попытка описать и осмыслить разнообразные интепретации его значения.

Впервые обзор интепретаций этого понятия был сделан в книге под редакцией Sybil L. Hart и Nancy Aaron Jones (2018) «The Psychology of Rivalry». В 10 ее главах представлены разные концепции ривалитета, начиная с теории эволюции, генетики и кончая современными исследованиями феномена ривалитета.

В новой англоязычной литературе встречается понятие ривалитет (анг. – rivalry), который близок терминам «соперничество» и «конкуренция», но не тождественный им. В русскоязычной литературе по-

нятие «ривалитет» практически не используется, в отличии от сербского, македонского и болгарского языков. Что, по всей видимости объясняется близостью западной традиции.

Ривалитет, как нам представляется, можно описать как двухуровневое явление по аналогии с другими психическими явлениями, как, например, сознание и безсознательное. В этом случае поверхностный слой ривалитета будет выражаться в конкуренции, в конфликте между сторонами. В этом значении он присутствует в теориях Ч. Дарвина и К. Маркса. Согласно им, социальный порядок устанавливается и поддерживается скорее доминированием и властью, а нежели согласием или кооперацией.

Конкуренция традиционно понимается как борьба за выживание, где побеждают сильные, целеустремленные, умные, агрессивные, и т. п. Конкуренция (от лат. concur – сталкновение) в упомянутых теориях является одной из основных форм организации социального и межличностного взаимодействия. Конкурентный отбор выступает движущей силой эволюции и развития общества. Конкуренция приводит к избирательному уничтожению менее приспособленных к условиям окружающей среды.

Второе, более глубинное (второго уровня) понимание ривалитета основывается на противоположном значении – на сотрудничестве между сторонами. Глубинное часто отсутствует в понятиях, его существование тем самым отрицается, а поэтому и не исследуется. Идеи социального взаимодействия стали развиваться в центре «Kurt Lewin», где Morton Deutsch (1949) изучал каким образом цели членов группы влияют на динамику взаимоотношений и успех деятельности. Исследование сотрудничества (кооперации) проводились в основном на материалах бизнеса, деятельности организаций, поведенческих стратегиях в видеоиграх.

По мере утверждения ценностей индивидуализма сотрудничество становится важным и в то же время трудно изучаемым. Кооперация зависит от того, как мы определяем мир, в котором живем. Так, например, сторонники презентизма утверждают, что реально есть только настоящее (present), а прошлого и будущего вообще нет (Zimmerman, Dean W., 1996; Baron, S., 2013). Такой взгляд не нов, но сейчас эта идея все чаще находит себе подтверждение в реальной жизни. Так

пословица «мой дом, моя крепость» была точна в средние века, но сейчас она под вопросом: квартиры арендуют, место работы меняют через 5 лет, традиционная семья исчезла, т. д. Большие изменения происходят также в образовании и технологиях.

Презентизм сам порой того не желая вызывает волну ностальгии по прошлому. Svetlana Boym (2002) написала книгу о двух типах ностальгии, трактуя их как психические откланения. У одних – это стремление вернуть былые прерасные времена (реставраторы), у других – осознание того, что прошлое уже не вернуть, ибо прошлое – фикция, порожденная мышлением (рефлектирующие). Это касается и образования, где может возникнуть ностальгия по авторитарной советской школе.

1. Феноменология ривалитета.

Больше всего исследован ривалитет между братьями и сестрами (siblings) в семье. Термин «sibling rivalry» ввел David Levy (1941). О важности ривалитета в семье свидетельствует Библейская история Каина и Авеля. Взаимоотношения между сестрами и братьями сложны и зависят от таких факторов как отношения родителей к детям, напряженности (стресса) в семье, порядка рождения детей, особенностей личностей членов семьи, внесемейного опыта. Это значит, что ривалитет явление тонкое, скрытное, во многом субъективное. Ривалитет между сестерами и братьями самый значительный малой возрастной дистанции между детьми, внутри одного пола (между сестрами и между братьями), а также между интеллектуально одаренными детьми. По данным наших исследований одна треть родителей обнаруживает ривалитет у своих детей или холод между ними, а в то же время в 60 лет 80 % братьев и сестер чувствуют теплоту между собой, то есть видимого ривалитета между ними нет.

Если в семье отношения скрыты от внешних наблюдателей, то в спорте ривалитет предоставлен обозрению миллионов как яркое (необходимое) общественное явление. Так, между футбольными командами Barcelona и Real Madrid ривалитет существует десятки лет, как и между Lionel Messi и Cristiano Ronaldo. Без этого ривалитета футбол потеряет свою привлекательность. Можно заключить, что в спорте ривалитет играет большую роль.

Не обошел ривалитет и мир искусства. Sebastion Smee (2017) проанализировал отношения четырех пар всемирно известных художников: Manet – Degas, Matisse – Picasso, а также современных – Lucien Freud – Bacon и Pollock – De Kooning. Они все были и соперниками, и друзьями.

Такие пары соперников-друзей есть и в мире музыки. Может быть самые известные Mozart и Salieri. Такие же пары образовывали Brahms - Liszt, Brahms -Чайковский, Debussy- Ravel, Стравинский - Прокофьев. Этот положение можно распространить и на другие пары соперников, например, Bill Gates и Steve Job, а также лидеров Московской и Ленинградской школ психологии – Леонтьева и Ананьева.

Вечными ривалами являются Cola vs Pepsi, Nike vs Adidas, Airbus vs. Boeing, McDonald's vs. Burger King, Canon vs. Nikon, BMW vs. Mercedes Benz. Они нуждаются в друг друге, чтобы бизнес процветал (Gomes-Casseres, 1996).

Что касается России то известные бренды Газпром, МТС, Билайн, Мегафон, Норильский никель, Сбербанк, ТНК, Лукойл, Балтика, и т. п. вряд ли конкурируют/сотрудничают между собой. Эта указывает на специфику российской бизнез-среды, в которой развиты вертикальные, а не горизонтальные связи.

2. Признаки ривалитета.

Одна из задач науки состоит в том, чтобы найти общий знаменатель для разных явлений. В самом деле, что объединяет Каина и Авеля, Месси и Рональдо, Мане и Дега, Моцарта и Салиери, Кола и Пепси?

- Составляющие ривалитета пространственно находятся близко друг другу. Каин и Авель жили близко, Месси и Роналдо играют превосходно на одном поле, вкус и цвет Кола и Пепси трудно различить, фотолюбитель увидит сходство между фотографиями Никон и Кенон.
- В ривалитете длинное временное измерение. Он продолжается долго, годами, даже десятилетиями, как, например, между Barcelona и Real Madrid начиная с 30 годов прошлого века. Более длительные отношения связывают Coca Cola (основанная 1886) и Pepsi (1893). Соревнования не длятся продолжительно в отличии от ривалитета. Если ривалитет продолжается долго, то для этогшо должны быть веские как объективные, так и субъективные причины.

• Примерно одинаково высокий уровень мастерства делает сотрудничество интересным. Ривалитет образуется из соперников высшего класса - спорта, искусства, науки, бизнеса.

3. Субъективация соперничества в ривалитете.

Если мы имеем дело только соревнованием, то результаты поддаются объективной фиксации. Можно измерить, дать количественную оценку, что ценится в науке, однако психология нуждается еще и в субъективной интерпретации.

Gavin J. Kilduff (2010, 2014) поставил задачу исследовать ривалитет как психологический феномен, то есть субъектный. Он переместил фокус внимания на отношения участников соревнования. Ривалитет в его трактовке – это состязательные взаимоотношения, которые увеличивают психологическую (эмоциональную) составляющую за счет уменьшения объективного (когнитивного) вклада. Ривалитет определяется уникальными отношениями между неповторимыми индивидами, группами и фирмами.

Ривалитет между Мане и Дега совсем другой по сравнению ривалитетом Матисса и Пикассо, хотя они занимались одним делом – живописью. Субъективность, личность Мане и Дега (Матис-Пикассо) детерминируют природу их ривалитета.

Pike, B. et al., (2018) опубликовали статью под точным и броским названием The Long Shadow of Rivalry: Rivalry Motivates Performance Today and Tomorrow. Субъективность ривалитета, с его точки зрения, оказывает длительное влияние на поведение в будущем, а не на объективно набранные очки.

В ривалитете сосуществуют конкуренция и кооперация, взаимодополнительные отношения, что делает феномен привлекательным для изучения. Исследование ривалитета интересно тем, что позволяет изучать переходы от конкуренции к кооперации и наоборот. Важно также и изучение механизмов таких переходов.

Список использованной литературы

1. Baron, S. (2013). Presentism, Truth and Supervenience, Ratio, 26(1): 3–18.
2. Boym, S. (2002). The future of Nostalgia. Basic Books.
3. Coleman, eds., The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bas Publishers, 2000.

4. Deutsch, M. (1949). Cooperation and Competion. Human Relations, 2, 129–152.
5. Gomes-Casseres B. (1996). The alliance revolution: The new shape if business rivalry. Harvard University Press.
6. Hart, S. L., Jones, N.A. (Eds) (2018). The Psychology of Rivalry (Psychology of Emotions, Motivations and Actions). Nova Science Publishers Inc.
7. Kilduff, G., Elfenbein, H.A, Staw, B.M. (2010) The relationally dependent analysis of competion. Academy of Management Journal. Vol.53, No. 5
8. Kilduff G. J. (2014). Driven to Win: Rivalry, Motivation, and Performance. Social Psychological and Personality Science. Vol. 5(8), 944–952.
9. Pike, B.E., Kilduff, G.J., Galinsky, A.D. (2018). The Long Shadow of Rivalry: Rivalry Motivates Performance Today and Tomorrow. Psychological Science 29 (5), 804-813.
10. Smee, S. (2017) The Art of Rivalry. Four Friendship, Betrayals, and Breakthrough in Modern Art. Random House.
11. Zimmerman, D. W. (1996). Persistence and Presentism. Philosophical Papers, 25(2): 115–126.

УДК 159.9

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ФЕНОМЕНОЛОГИЯ

Л.А. Пергаменщик
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Leonpergam@gmail.com

Статья посвящена проблеме развития феноменологической психологии Л.С. Выготским в то время, когда собственно феноменология как научный метод не мог быть принята научным сообществом. Рассматривается возможности развития другой психологии в отечественной культуре и науке.

Общепризнано, что Л.С. Выготский не принимал феноменологию, не доверял ей и не понимал, как это направление может решить задачу формирования человека коммунистического будущего. Я же

хочу показать, что в своей сущности Л.С. Выготский в предложенной им в 20 – 30 годы психологии взял на вооружение феноменологический метод, нигде и никогда об этом вслух не заявляя.

Какие у меня есть основания на данное утверждение?

Целью феноменологического исследования в психологии является получение ясных, точных и систематичных описаний тех или иных аспектов переживания человека. Феноменологическое исследование представляет собой качественную стратегию сбора и анализа данных о феноменологическом составе переживания и смысле, который имеет для человека определенный предмет, ситуация, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности. Категория переживания есть предмет феноменологии как метода исследования.

Можно ли у Выготского найти тексты, где феномен переживания рассматривается, анализируется и встроен в теоретическую концепцию? Да и, по крайней мере, в двух подходах.

Первых подход. Закон культурно-исторического развития. В прочтении закона как феноменологического мне помог Н. Вересов один из лучших исследователей Л.С. Выготского.

Закон культурно-исторического развития сформулировал Выготский в следующем виде: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли.

Данная цитата, хорошо известна, ее часто приводят, не задумываясь над сутью, как бы по умолчания: и так всем понятно, о чем идет речь. Итак, высшие психические функции сначала складываются в социальных отношениях между людьми и только потом переходят во внутренний план, становятся внутренними психическими функциями, то есть интериоризируются. Поэтому бессмысленно искать истоки человеческого сознания в организации структур мозга – они находятся в системе социальных отношений. В этом если не главная, то одна из главных отличительных особенностей подхода Выготского к проблеме развития сознания. И это действительно правильно и это действительно отражает существенное в законе Выготского.

Существенное, но не все. Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды. Заметим, речь идет не о психическом развитии, не об интеллектуальном развитии, а именно о развитии культурном. Это, во-первых. Во-вторых, вслед за Н. Вересовым (статья в № 85 журнала «НЛО» за 2007 год) расшифруем эту формулу, раскроем ее значение. Всякая функция появляется в двух планах: сначала социальном плане, как драматическое столкновение двух людей, как коллизия, конфликт, противоречие, требующее разрешения и сопровождающееся эмоциональными личностными переживаниями, то есть как категория, и лишь потом она еще раз появляется внутри личности, но именно снова как категория – уже как столкновение позиций внутри личности, как событие *драмы развития личности*, как коллизия, конфликт, переживаемый человеком, как факт собственной судьбы.

Таким образом, механизмом культурного развития ребенка (произвольное внимание, логическая память, образование понятий, развитие воли) является опыт переживания, который включен как в процесс интериоризации так и в процесс экстериоризации.

Что дает основание утверждать, что Выготский имел в виду, именно такое, прочтение с использованием понятий «драматическое столкновение», «конфликт», «драма развития личности» и для нас имеющее принципиальное значение понятие «переживание», которое в законе появляется дважды. Сначала переживание как следствие межличностных столкновений, а затем переживание как следствие возникших новых позиций внутри личности.

Заметим, – пишет далее Н. Вересов, что Выготский чрезвычайно точен в деталях: не “на двух уровнях – социальном и психологическом”, а именно в двух планах!!! одной сцены драмы! Нет никаких уровней, а есть одна сцена, – сцена нашей жизни, – на которой разворачивается драма развития личности.

И на ней, как и на сцене театральной, есть два плана – передний план (авансцена), на котором происходят внешние коллизии, столкновения характеров, позиций, стремлений. И план второй – скрытый, неявный, индивидуальный, но не менее напряженный, где эта же категория, драматическое столкновение, разворачивается вновь.

Н. Вересов продолжил дальнейший анализ знаменитой формулы, обратив внимание на слово, над которым мало кто задумывался

в виду его очевидности – «категория». «В языке тогдашней культуры под словом «категория» понималось нечто весьма определенное: категория есть острое столкновение позиций, характеров, драматическая коллизия, конфликт между людьми или внутри человека, столкновение, сопровождаемое острыми эмоциональными переживаниями. Термин этот широко использовался в живописи, поэзии, музыке, но особенно – в театре, в языке театра, театральной режиссуры. В Словаре театральной антропологии это слово операционализировал Вс. Мейерхольд, с которым Выготский дружил, слово «категория» именно так и интерпретируется. В этой же словарной статье Вс. Мейерхольд пишет, что категория есть столкновение, открытый или скрытый конфликт, есть суть драмы, ее основная структурная единица. Драматическое произведение, в широком смысле, состоит из ряда событий – категорий, но и слова о том, что высшие психические функции появляются *на сцене и* что они появляются в *двух планах*, использованы Выготским отнюдь не как красивости, необязательные метафоры. Наоборот, они наиболее точно и полно выражают суть дела – далеко не каждое социальное отношение, социальное взаимодействие может стать внутренней высшей психической функцией, а только то, которое появляется на сцене как категория, как единица драмы.

Следует отметить, что для людей, живущих в *то*й культуре и говорящих на ее языке, слово это было понятно и ни в каком переводе, ни в какой расшифровке не нуждалось. Нам расшифровка уже нужна.

Таким образом, закон культурно-исторического развития описывает две сцены человеческой жизни, связанные между собой переживанием и не завершающиеся при переходе во внутренний план, как не завершается человеческая жизнь. Надо отметить, что здесь речь идет о переживании культурного роста в социальной ситуации развития.

Второй феноменологический ход Выготский предложил, когда решил создать новую психологию на базе концепции **переживания**.

В своих лекциях («Кризис трех лет» и «Кризис семи лет») прочитанных в 1933/1934 учебном году в Ленинградском педагогическом институте имени А. Герцена, Выготский отмечает: категория «переживание» занимает особое ведущее место в психологии и определяет это место. Переживание есть основная, ведущая единица (базовое понятие) для изучения личности и среды в их единстве так как «переживание

и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [2]. До этого он никогда так определенно и очевидно не демонстрировал, определяя точку зрения на место «переживания» в психологии.

Давайте вместе с классиком, опираясь на его текст, перечислим признаки искомого понятия. Итак, какие признаки включает эта единица, выбранная для изучения единства взаимопроникновения личности и среды?

Во-первых, через переживание мы можем представить единство личностных и средовых моментов.

Во-вторых, переживание надо понимать, как внутреннее отношение ребенка как человека к тому, или иному моменту действительности.

В-третьих, важнейшей характеристикой переживания является такой признак как интенциональность. Выготский отмечал: «Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь» [2].

В-четвертых, переживание индивидуально, так как всякое переживание есть мое переживание.

В-пятых, переживание имеет признак ситуативности, так как оно показывает, «чем данный момент среды является для личности» [2].

Таким образом, Л.С. Выготский выделил следующие признаки переживания: индивидуальность, ситуативность, интенциональность, что позволит рассматривать человека в единстве личностных и средовых моментов и свидетельствовать (судить) о характере отношения человека к фрагменту действительности.

Лекции 34/35 годов были впервые опубликованы в 1984 году. Эльконин Д.Б. автор послесловие к четвертому тому собрания сочинений, где впервые были помещены лекции Выготского, полностью соглашается с мыслью учителя о необходимости взять за единицу сознания (психологии) – переживание, но отмечает, что вопрос труден и требует «коренного изменения стратегии и методов исследования» (как бы случайно в этом же году была опубликована книга Василюка Ф.Е. «Психология переживания», которая стала культовой для многих поколений отечественных психологов).

Д.Б. Эльконин сформулировал основные исследовательские принципы, которые позволят преодолеть, но ни слова не обмолвился, что он обсуждает феноменологический метод.

1. Необходимы длительные индивидуальные исследования отдельных детей.
2. Применяемая в обычных исследованиях стратегия срезов с последующей математической обработкой, при которой теряется особенности перехода от одного периода к другому, для изучения этой проблемы едва ли может быть пригодна.
3. В центре внимания будущего исследователя необходимо поместить «отдельного ребенка, а не абстрактную статистическую среднюю величину» – утверждает Д.Б. Эльконин.

Итак, сделано немало, принципы заложены, трудности определены, осталось предложить инструментарий (но психодиагностический инструментарий базируется, вытекает из определенной методологии понимания человека), при помощи которого исследователь смог бы анализировать такую сложную категорию как «переживания». Мы уже знаем, как не надо изучать переживание: стратегия срезов не подойдет, среднестатистические данные ничего не скажут нам о переживании. Исследование должно быть монографическим, для чего в центр внимания следует поместить отдельного ребенка. Однако, следует признать, что недостаточно развернул, расписал методологию Д.Б. Эльконин, чтобы категории переживание был дан зеленый свет психологическому сообществу, ученый был недостаточно радикален, он даже делает шаг назад по сравнению с идеями Бахтина.

Современные феноменологические концепции в психологии, как и колоссальное наследие феноменологии Гуссерля, требуют кропотливой работы психологов. В.П. Зинченко писал: изучение феноменологии Гуссерля – это задача, которая рано или поздно будет осознана психологией [4]. М.К. Мамардашвили считал феноменологию Гуссерля единственно продуктивной линией развития европейской философии [5]. К сожалению, – пишет Улановский, – до настоящего времени обсуждение идей феноменологии в психологии чаще всего сводилось либо к непродуктивному пересказу идей и понятий Гуссерля, либо к анализу вторичной литературы по психотерапии [1].

Список использованной литературы

1. Улановский, А.М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии / Улановский А.М. // Вопросы психологии, 2006, No 3. С. 27–37.

2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. /Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982.
3. Гуссерль, Э. Собрание сочинений. /Э. Гуссерль. – М. : Гнозис, 1994.
4. Зинченко, В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). / В.П. Зинченко. – М. : Изд-во УРАО, 2000
5. Мамардашвили, М.К. Стрела познания (набросок естественноисторической гносеологии). / М.К. Мамардашвили. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.

УДК 159.9.01

ИСТОКИ, СЛЕДСТВИЯ И СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕРИТОРИЗМА

А. А. Полонников
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
klio1977@tut.by

В работе анализируются «внутриобразовательные» условия возникновения и роста в университете меритористских тенденций, инверсирующих и блокирующих его инновационно-образовательное развитие. Выделены базовые метафоры и ключевые функции меритористски ориентированного образования, описаны механизмы, конституирующие образовательную идентичность субъектов университета, сформулирована гипотеза о «заинтересованности» университета в сохранении и упрочении в нем меритористской идеологии.

Вслед за польским философом образования З. Мелосиком, под мериторизмом мы будем понимать «педагогическую идеологию, связывающую социальный статус индивида (или группы) с документированными фактами его (ее) академической успешности» [1, s. 106].

Эмпирическим проявлением этого сложного феномена в образовании выступает стремление управленческого и педагогического персонала университетов к формализации процесса обучения: бально-рейтинговые системы оценивания академических достижений учащихся, пошаговый учет и контроль качества выполнения студентами учебных заданий, дотошная регламентация всех форм актив-

ности образовательных субъектов, например, посредством системы менеджмента качества, которая указывает на то, что было бы неверным рассматривать эту форму мериторизма только как действие, направленное исключительно на упорядочивание поведения обучающихся. Притчей во языцех в университетах стала бюрократическая калькуляция научных и педагогических мероприятий преподавателей и управленцев всех уровней, на основании которой вышестоящими инстанциями принимаются решения об их профессиональной и человеческой эффективности.

У истоков меритористской идеологии лежит несколько допущений, образующих фоновый план этой практики. Фоновость в этом случае означает не столько их метафизичность, вскрываемую посредством семантической археологии, сколько незамечаемость, обусловленную условиями реализации практики социального внимания. Мы, как правило, не замечаем воздуха, которым дышим, хотя он жизненно важен для нашего существования. Для нас его наличие до поры не проблематично и естественно. Польский исследователь образования Д. Клюс-Станьска по этому поводу пишет: «В психологии творчества такое состояние очевидности и «нормальности», лишенное интересности и неожиданности, называется «слепотой к проблемам», а в антропологии подчеркивается, что культура, в которой мы родились и выросли, становится «невидимой», «прозрачной»» [2, s. 17]. То есть фоновость сообразуется с тем, что лежит на виду у всех и именно это обстоятельство делает его «скрытым», но от того не менее действенным.

В меритористской образовательной идеологии мы выделим два аспекта: регулятивно-распределительный, диктующий места и позиции участникам образовательного воспроизводства, а также инструктивный, выражаемый системой формальных и неформальных предписаний (правил игры на образовательном поле). Применяемому нами методу будет свойственен умеренный «антипсихологизм», то есть рассмотрение феномена мериторизма будет осуществляться не с точки зрения ментальных предпосылок, наличествующих у присутствующих в образовании лиц, а в перспективе образовательных условий, вызывающих к жизни те или иные предпосылки. В антипсихологическом отношении мы выступим сторонниками структурно-функционалистской точки зрения И. Гофмана, наводящей анали-

тическую оптику не на внутренний мир индивида, а на культурные и социальные условия, побуждающие индивида к определенной ролевой реализации, «выражению характеристик исполняемой задачи, а не характеристик исполнителя» [3, с. 112].

1. Генеративные метафоры образовательного мериторизма

Как нам представляется, действующее в настоящее время высшее образование может быть «схвачено» так называемой *индустриальной метафорой,* которой мы придадим статус базовой. Однако для нашего анализа будет важна не ее служебная функция – подчиненность образования задачам промышленного развития, а отождествление субъектами университета производства и образования, в результате которого последнее приобретает технократические характеристики (телеологичность; инструментальность; нормативность; структурную расчлененность; внешнезаданность контента; иерархичность и централизованность; гарантированность и стандартизированность результата; поэлементную измеримость и пр.). Под воздействием этой оптической метафоры образование превращается, во-первых, в материализованный объект, а, во-вторых, предстает как обширный иерархически организованный производственный комплекс – «носитель коллективного разума и коллективного мышления» [4, p. 82].

Условная и относительная природа такого рода образа легко обнаружима при сопоставлении его с другим образовательным тропом, имплицированным во вторую часть сложного слова университет. «Sity» – город – не является производством, поскольку апеллирует не к созданию продукта, а топологии, пространственной организации, бытийной общности. Если производство является целостностью с жесткой системой социальных взаимосвязей, подчиненной внешней задаче, то sity – место распределенной жизни, свободного ассоциирования, чуждого внешней регламентации. Это и закреплено в вузовских уставах посредством прокламации университетской автономии и академических свобод. Мериторизм в этом случае, являясь метафорическим выражением производственной продуктивности, ведет на территории университета символическую и, похоже, успешную войну с его городским образом.

Подчиняясь индустриальной метафоре, особое значение мериторизм придает *социальной унификации* (формированию социальной

идентичности), которая в приведенной выше цитате заменена эвфемизмами «коллективного разума и коллективного мышления». Мы же подыщем ей имена, более проясняющие содержание образовательной активности, реализуемой сегодня в учебном процессе высшей (и не только) школы. Речь идет прежде всего о таких механизмах социальной унификации, как *гомогенизация* и *гипостазирование*, обычно заслоняемые публичными «фигурами прикрытия» как «высокий профессионализм», «новые компетентности», «развитие личности», «образование через всю жизнь» и пр. Эти словоформы, как заметил по близкому поводу Т. Шкудлярек, «несмотря на пустоту, несмотря на отсутствие предмета отнесения, эти символы политической тотальности с помощью риторики, заимствованной в религиозной традиции, эффективно создают убедительные представления о социальной целостности» [5, s. 100]. И добавляет: «Символы, организующие сообщество, семантически пусты, но это не означает пустоты в перформативном смысле и, следовательно, этического безразличия [там же, s. 119].

В той мере, какой образование следует промышленному образу, из него вытесняется духовная и креативная составляющие, которые замещают бюрократический регламент и ритуал. В своей совокупности они способствуют структурному самосохранению образования, его социальной видимости и оправданности.

2. Политика мерительного знания

Гомогенизация связана с нивелирующим сознание участников образования эффектом (все участники образовательного процесса должны единообразно трактовать и использовать учебный контент). Согласно данным российского философа Л.А. Микешиной, требуемое единообразие обеспечивается разделяемой образовательным сообществом верой в реальное существование того, что зафиксировано в понятии…» [6, с. 47]. Можно даже сказать, что в каком-то смысле образование действует как социальная машина «подведения под общий знаменатель». Или, как замечает Рей Брассье в связи с идеологией Просвещения, эта практика «подчиняет особенное, гетерогенность и множественность универсальности, гомогенности и единству. Таким образом, все приравнивается ко всему другому, но таким способом, что ничто более не тождественно самому себе» [7]. Гомогенизация обеспечивает принудительную когнитивную социальную

идентификацию университетского сообщества. Условием реализации когнитивной принудительности выступает бюрократический режим. Семиотической опорой гомогенизации в образовании является циркулирующая в университетском сообществе репрезентативная теория знака.

В отличие от гомогенизации, гипостазирование программирует не столько когнитивное единство, сколько поведенческое единообразие и стабильность позиций, реализуемых в ходе обучения. Для этого они должны иметь своего рода «якорь», некую объективную опору, по отношению к которой появляется возможность индивидуального и группового самоопределения. Роль такого якоря атрибутируется знанию, получаемому в ходе обучения. С этой целью оно наделяется внеситуативной и вневременной ценностью, например, значимостью для будущей профессии, а его закрепление в поведении обучающихся в психологическом плане обусловливается мнемоническими механизмами, поддерживаемыми системами рейтингового контроля и экзаменационной аттестации. В отмеченной перспективе очевидной становится иллюзорность прокламации высшей школой своей озабоченности о развитии мышления, которое, по своей сути, нестабильно, поскольку в реальной учебной практике эксплуатируется память (обеспечивающая позиционную преемственность и устойчивость), а процессы креативного мышления, а тем более продуктивного воображения, самим формальным образовательным порядком маргинализируются. Гипостазирование является психологическим основанием гомогенизации.

Рефлексии мериторизма в образовании немало препятствует так называемая «интеллектуалистская легенда», активно поддерживаемая, в частности когнитивной психологией, утверждающей приоритет сознания над действием и поведением. Следуя этой традиции, исследователи выводят образовательную идентичность из процессов «восприятия и переработки информации» [8, с. 107], что в «нагрузку» к интеллектуализму «продает» еще и антропоцентризм. Наша же точка зрения исходит из презумпции формы жизни или практики, в которые включен индивид, в то время как экспрессивные и мыслительные процессы в образовании за ними следуют. В этом разумении мы опирались на широко известный анализ «процесса Эйхмана»,

представленный Ханной Арендт в работе «Банальность зла». В ней Арендт вскрывает механизм практики фашизма, показывая, что феномен гитлеровского палача порожден не его особым изуверским сознанием (психологической природой), а как раз наоборот – тем, что антигуманная конструкция нацизма в массовом порядке рождала эйхманов, начиняя их внутренний мир соотносимыми «сознаниями», «мышлениями», «убеждениями» и поступками [9, с. 413]. В этом аспекте правомерно говорить о социальной идентичности как о некоем результате, действующей формы жизни или практики. Гипостазирование с этой точки зрения реализуется как поведенческая координация или *поведенческая идентичность*. Исследования этого феномена мы обнаруживаем у Л. Чулиораки, изучавшей генез особой социальной позиции – «индивид у экрана», которая реализуется в качестве жизненной формы, разделяемой условной группой зрителей [10, s. 311]. Поведенческая тождественность обеспечивается жесткостью и рациональной обоснованностью применяемых в образовании организационных и дисциплинарных процедур.

Чем же столь привлекательна для сегодняшнего образования меритористская идеология? Наши исследования показывают, что ее активно поддерживают не только преподаватели, но и студенты [11, с. 166-168]. Критики мериторизма склонны связывать его с внешним принуждением, например, видеть в нем государственный произвол, представляя образование в страдательном залоге [12, с. 41] или посягательство на образование «нового класса – меритократии и интеллигенции – доминирующих над другими» [Kwieciński, 2012, s. 213]. С нашей же, «внутренней» точки зрения, мериторизм является специфической реакцией самого образования на новую социальную и культурную ситуацию. Ее описания находят свое выражение в таких определениях как «смена типа социокультурного наследования», «трансформация культурного семиозиса», «цивилизационный кризис», «научная революция», «информационный взрыв» и пр. Все они указывают на переживаемый в настоящее время перелом, чаще всего связанный с децентрацией социальных и культурных отношений, дифференциацией и диверсификации жизненных форм, деиерархизацию общественного порядка, возникновение новых беспрецедентных феноменов индивидуального и группового существования.

Эти обстоятельства порождают кризис смысла сложившегося образования, разрешение которого не сообразуется с параметральной образовательной реакцией: обновлением учебного контента, внедрением новых технических средств, развитием межвузовских отношений или организационным укреплением университета, одной из разновидностей которого выступает мериторизм.

Мериторизм – это симптом кризиса смысла, и ответ на него должен заключаться не в борьбе с проявлениями формализма с целью его ослабления или в гуманизации образовательных отношений, хотя и это порой имеет ситуативное значение. Вопрос разрешения кризиса – это проблема нового смысла (ов) образования, и именно он должен создавать горизонт современных образовательных исследований и практик.

Список использованной литературы

1. Melosik, Z. Uniwersytet i społeczenstwo. Dyskyrsy wolności i władzy / Z. Melosik. – Kraków : Impuls, 2009. – 156 s.
2. Klus-Stańska, D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2018. – 278 s.
3. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. статья А.Д. Ковалева – М. : «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с.
4. Galbreith, J.K. Economics and the Public Purpose. Boston, Hardcover, 1973, 381 p.
5. Szkudlarek, T., Starego K. Ontologie polityczności, polityki utożsamienia. Profesor Tomasz Szkudlarek w rozmowie z doktor Karoliną Starego // Parezja № 1/2018. (9) – S. 97-131.
6. Микешина, Л.А. Эпистемологическое оправдание гипостазирования и реификации // Вопросы философии. – 2010. – № 12. – С. 44–54.
7. Брассье, Р. Танатоз Просвещения. / <https://syg.ma/@syg-ma/rei-brassie-tanatoz-prosvieshieniia>
8. Буденкова В.Е. Роль гуманитарного знания в формировании идентичности студента современного университета / В.Е. Буденкова, Е.Н. Савельева // Вестник ТГУ. Сер. Философия. Социология. Политология : научный ж-л. – 2018. – № 42. – С. 102-108.
9. Арендт, Х. Банальность зла. Эйхман в Иерусалиме. – М. : Издательство «Европа». 2008. – 424 с.

10. Chouliaraki, L. W stronę analityki mediacji / L. Chouliaraki // Krytyczna analiza diskursu. Interdyscyplinarne podejśce do komunikacji społecznej ; red. : A. Duszak. – Kraków : Fairclough, 2008. – S. 305–342.
11. Полонников, А.А. Ситуационные основания нарративных образовательных исследований / А.А. Полонников, А. М. Корбут // Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст. / под ред. А.М. Корбута, А.А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 179-208.
12. Прозументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск, ТГУ, 2016. – 413 с.
13. Kwieciński, Z. Pedagogika postu. – Warszawa, Impuls, 2012. – 426 s.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Н.А. Степанова
Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Stepanova_na@inbox.ru <mailto:Stepanova_na@inbox.ru>

В статье рассматривается специфика подготовки психологов для психологической службы образования. Подготовка к профессиональной деятельности осуществляется с учетом способности выполнять различные трудовые функции, прописанные в профессиональном стандарте.

Современная социальная ситуация с постоянно усиливающейся в ней конкуренцией выдвигает все более жесткие требования к уровню профессиональной подготовки студентов. Это обеспечивает им конкурентоспособность, социально-профессиональную мобильность, способность выполнять различные трудовые функции, быть высококомпетентным не только в профессии, но и в различных видах деятельности.

Профессиональная деятельность психолога является ресурсозатратной, так как она предъявляет высокие требования к личности. В процессе взаимодействия психолога и клиента основной акцент

делается на личностных качествах психолога. Клиент выступает в качестве конечной цели, а не средства для достижений определенной личной цели. Психолог не стремится к воздействию на клиента, подгоняя его ценности и поступки под свои рамки и шаблоны, а признает индивидуальность другого, его автономность.

Педагог-психолог представляет практико-ориентированную специальность, и существующая система образования требует от вуза опытного психолога, способного решать профессиональные задачи, знающего специфику образовательной среды, учебного процесса и учебных отношений в целом.

Поэтому подготовка психолога-практика для образовательных учреждений относится к одному из важнейших вопросов сегодняшнего времени, ведь именно в период обучения в вузе идет становление психолога как специалиста.

Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог сферы образования)» призван определять направление профессионального развития психологических кадров, в том числе, молодых специалистов, так как в нем заданы определенные «точки роста» профессионализма, описанные в виде трудовых действий, умений и знаний. Как отмечают Забродин Ю.М., Леонова О.И. и Волошина И.А., его разработчики учитывали условия и реальное содержание труда психологов образования, анализировали опыт работы отечественной и зарубежной психологических служб образования [3]. Именно он определяет направление при подготовке психолога для системы образования, выявляет механизмы и условия профессионального становления специалиста [4].

Все понимают важность своевременной и квалифицированной психологической помощи в образовательной организации. В такой помощи нуждаются не только дети, но и педагоги, и родители. Именно психологи отвечают за создание доверительной атмосферы, за формирование благоприятного эмоционально-психологического климата в классе, за создание социально-психологических условий для целостного психологического развития личности каждого ребенка. Безусловно, эту психологическую помощь должны оказывать высокопрофессиональные специалисты.

Факультет психологии ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», который ведет подготовку педагогов-психологов, при планировании и реализации учебного процесса в полном объеме учитывает требо-

вания профессионального стандарта как при составлении учебно-методических материалов, так и при организации научно-исследовательской работы студентов.

В первую очередь профессиональный стандарт предоставляет возможность вузу сформулировать цель и задачи подготовки специалиста. Внедрение профессионального стандарта предполагает обязательное усиление практической профессионализации будущих педагогов-психологов.

Процесс подготовки психолога для образования логично сочетает в себе теоретическое обучение и производственную практику, направленную на формирование у студентов практических профессиональных умений, приобретение практического опыта по основным видам профессиональной деятельности в ходе освоения ими общекультурных и профессиональных компетенций по избранной профессии.

Как отмечает В.А. Тенькова, именно в ходе практики студент может увидеть и познакомиться с будущим местом работы; получить высокопрофессиональную подготовку, благодаря которой, попадая в проблемную ситуацию, может найти несколько способов ее решения; получать не готовые знания, а добывать их самостоятельно, находя способы решения для возникающих задач [6]. Производственная практика способствует формированию умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию, приобретению профессионального опыта, развитию самостоятельности, творческой инициативы, ответственности и организованности будущих специалистов.

Одним из решений проблемы отрыва теории от практики является развитие сетевого взаимодействия образовательных организаций с использованием различных ресурсов всех участников: интеллектуальных, информационных, кадровых, материально-технических. При подготовке школьных психологов важно широко использовать сетевое взаимодействие с так называемыми «стажировочными площадками». Это содержательно более емкий, в отличие от терминов «база» или «организация» практики, и подразумевает расширенное сотрудничество вуза и школы. Совместные проекты включают в себя практики, стажировки, прикладные научные исследования, повышение квалификации, разработку и реализацию социальных инициатив. На практических базах сетевых партнеров обучающиеся оттачивают способность профессионально выполнять трудовые действия.

Основаниями при отборе образовательной организации, сетевого партнера для проведения практики будущих педагогов-психологов являются:

- компетентные педагоги-психологи, готовые к реализации практики в логике компетентностного подхода;
- ресурсное обеспечение, материально-технические условия (информационно-техническая оснащенность образовательного процесса, наличие помещения для проведения мастер-классов и проч.).

При подготовке педагога-психолога необходимо учитывать и принцип межведомственности, который заключается в создании моделей и регламентов межведомственного взаимодействия, разработке и распространении опыта реализации лучших межведомственных практик с учетом требований профессионального стандарта.

Как отмечают С.В. Алехина и Л.П. Фальковская, необходимость межведомственного взаимодействия возникает тогда, когда у субъектов появляются взаимно пересекающие интересы, а цели их деятельности могут полностью или частично пересекаться [1]. А.И. Сухарев понятие «межведомственное взаимодействие» рассматривает, опираясь на методологию деятельностного подхода, с позиции содействия. В процессе непосредственного обмена целями, формами, способами и методами деятельности рождаются новые модели и технологии профессиональной деятельности специалистов и руководителей. «Это не просто совместная деятельность, а деятельность во имя достижения общих целей. Базой интеграции целей выступают пересекающие интересы взаимодействующих субъектов. Если нет пересечения интересов, то и нет поля для партнерства» [5, с. 6].

В условиях междисциплинарной кооперации формируются новые модели деятельности специалистов разных практических областей. Профессиональная деятельность психологов образования сопряжена с деятельностью педагогов, социальных педагогов, медицинских работников, сотрудников правоохранительных органов. «В данном контексте образование рассматривается не как отдельное ведомство, а как социальный институт подготовки подрастающего поколения к жизни» [1, с. 118].

Итак, подготовка психологов образования, осуществляемая на факультете психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, учитывает требо-

вания трех основных документов: Федерального закона «Об образовании», профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) и ФГОС ВО.

Но подготовка специалиста для современной психологической службы образования невозможна без осуществления межведомственного подхода, который должен изменить содержание профессиональной деятельности педагога-психолога как специалиста отдельной организации, сделав его участником междисциплинарных команд, работающих в условиях межведомственного взаимодействия, тем самым повышая планку эффективности деятельности психолога образования, разрешая различные проблемы.

Список использованной литературы

1. Алехина, С.В. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании/ С.В. Алехина, Л.П. Фальковская //Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – № 3. – С. 116–128.
2. Егорова, М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога- психолога) / М.А. Егорова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – Том 9. – № 3. – С. 30–38.
3. Забродин, Ю.М. О разработке профессионального стандарта специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся) / Ю.М. Забродин, О.И. Леонова, И.А. Волошина // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. – 2013. – № 3. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/-> Дата доступа: 10.10.2019.
4. Спирина, М.Л. Профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования / М.Л. Спирина // Историческая и социально-образовательная мысль. –2014. – № 3. – С. 137–145.
5. Сухарев, А.И. Теоретические и методологические основы социологии социального партнерства/ А.И. Сухарев // Социология социального партнерства: Сборник научных статей. НИИ регионологии при Мордовском гос. ун -те; отв. ред. А.И. Сухарев. – Саранск, 1999. – 156 с.
6. Тенькова, В. А. Роль производственной практики в подготовке будущих специалистов (на примере студентов-психологов) / В. А. Тенькова // Вестник ВГУ. Сер. Проблемы высшего образования. – 2016. – № 4. – С. 58–61.

СОБЫТИЙНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ДК 159.9.+2

ОНОМАТОЛОГИЧЕСКИЙ ПАТРИМОНИУМ В ПРЕОДОЛЕНИИ ГЕНДЕРНОГО ИНФАНТИЛИЗМА

Е. Л. Малиновский
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
eugeni.malinowski@gmail.com

В статье представлена проблема демаркации научного знания относительно ономатологии личности, выдерживающей поле пересечения науки с текстом Священного Писания. Обладание вотчиной (от лат. patrimonium) Имени Отца подталкивает стохастический выбор акта высказывания в сыновнем достижении свободы.

Мотив советской песни «Дадим шар земной детям» Д.Тухманова и Н.Хикмета, ровно через сорок лет подхваченный итальянским художником Дарио Гамбарин в портрете «Гигантская Тунберг» площадью 2,7 га, отображает масштабы ювенальной юстиции, которая вменяет подростку чувство значимости, не обременённое этикой самовыражения в преодолении индивидуализма и эгоцентризма. Так, игра с миром всеобщего гендерного равенства иллюстрирует проблему перераспределения критериев воспитательных инноваций из зоны идеологического сопровождения в культурно-историческую актуальность «Образа и подобия» [1, Быт 1:27]. Методологическое основание «асимметричности» исследования иллюстрирует «принцип фальсификации», означающий контроль осмысленности научных теорий, осуществляемый не через поиск подтверждающих гипотез, но, преимущественно, через констатацию фактов их опровергающих [3]. Если никому никогда не удалось фактически опровергнуть образ Божий в человеке, то образовательную инновацию продолжает пронизывать событийность (англ. eventfulness) на пересечении (англ. cross) психологии с текстом Священного Писания, служащего оно-

матологическим первоисточником науки, искусства, религии, права и самой личности.

Синкретизм гендерного безóбразия, как следствие нерасчлененности психических функций на ранних этапах развития ребенка, проявляется в тенденции инфантильного мышления связывать между собой разнородные объекты в отсутствии выделения и соотнесения их внутренних связей и компонентов (Э. Клапаред, 2007). Ж. Пиаже относил синкретизм к основным характеристикам детского мышления, объясняя его неспособность к логическому рассуждению тенденцией заменять синтез соединением лишь внешне рядоположенного образа (Ж. Пиаже, 1999). Согласно Л.С. Выготскому, главенствующая роль в развитии ребёнка отдаётся ближайшему окружению взрослых, воспринимающих и оценивающих явления по их предназначению, в соответствии с культурно-историческим использованием знаков и категорий (Л.С. Выготский, 2012).

Таким образом, с позиций даже диаметрально различных подходов, логический отбор синкретических связей способствует воссозданию ребенком истинного значения слова и правдивой картины мира. В отсутствие логического синтеза и ослабления культурной традиции, синкретические связи индуцируют фантазии гендерного инфантилизма как внутреннее несоответствие взятого на себя ролевого поведения с инверсией детских смыслов «хорошо и плохо», вписывающихся в более раннюю композицию реагирования на ситуацию: «этот, хоть и ростом мал, спорит с грозной птицей» (Вл. Маяковский). Подобная гендерно-инфантильная инверсия тона выступления, с экзальтированно искажённым от гнева лицом Греты на саммите ООН по климату, сопровождала её «пророческий» приговор миру взрослых: «Как вы смеете! Вы пустыми заявлениями украли мои мечты и детство!». И это на фоне 820 млн голодающих со 151 миллионом детей, мечтающих о реальном куске хлеба.

Когда синкретичный эгоцентризм и эмоциональная индукция снисходительно воспринимается как миссия «устами младенца», прецедент требует скучной и квалифицированной оценки в терминах теории личности. В частности, мотивационный конструкт «плохо–хорошо», лишённый патерналистской поддержки любви, неминуемо приводит к крушению надежд существования в условиях кризиса. На

поверку, оказывается, что «лишённая детства» Грета, на самом деле подвержена когнитивным шаблонам, которые человек «сам же создает, а затем пытается подогнать к тем реалиям, из которых состоит этот мир» (Дж. Келли, 2000). Гипотетические конструкты, неосознанно используемые для прогнозирования повторяющихся событий, не только не позволяют индивиду объяснить чужое, но и проектировать собственное поведение в рамках заданной социумом актуальности исследования. По опыту мы знаем, что промышленная активность человека действительно губительна для природы, вне зависимости от того, что каждый думает о глобальном потеплении. Но психологически важный вывод касается мистической сферы того, что всегда принадлежало вдохновенным заклинания и пророческим призывам пропагандистов, безо всяких снисхождений обличениям грешников и призывам к окончательной борьбе против мирового зла за всемирное добро. На протяжении истории, диагнозы, подобные синдрому Аспергера, сопровождали религиозных фанатиков и общественных трибунов.

Для нового поколения Z удерживающим от зла источником является уже не буква транспаранта, но сама логическая личность: «Ибо тайна беззакония уже в действии, только не совершится до тех пор, пока не будет взят от среды удерживающий теперь» [1, 2Фес 2:7]. Воспитательной формантой «Удерживания» (англ. Retention) в культурно-историческом понимании истины, красоты и доброты является голос Отца, обладающий, на фоне причинно-следственных связей мира, внутренней властью ему противостояния через act statements или интенциональный акт высказывания. В отличие от Alma mater культуры речевого акта (speech act), патернализм голоса сообразует гносеологию событийности, которая характеризуется обретением ранее неопознанной в экзистенциальном субъекте свободы от власти общества потребления. Путь от идеологии потребления к личному становлению пролегает через исповедание уст, превосходящих сердечное милосердие поступка [1, Рим 10:10]. Малые по численности населения страны мира, как правило, сохраняют патерналистскую традицию удерживания. Например, в Ингушетии возбуждено 13 уголовных дел против бывших полицейских, отказавшихся разгонять мартовский митинг в Магасе. Почитание аксакалов сказалось на их

личном выборе справедливости перед угрозой пенитенциарного наказания.

Эпистемология Имени Отца находится в конфронтации к метафизике языково-терминологических дискурсов «самосознания» [5] и проявляется в патерналистском «Недовольстве культурой» (З.Фрейд, 2012). Только в середине XX века классический и структурный психоанализ выявил матерналистскую подоплёку бессознательного в концепциях идеального языка Дж.Э. Мура, Б.Рассела, А.Уайтхеда, А.Тарского, К.Поппера, А.Айера, доказывающих, что все возможные описания сводятся к атомарным предложениям, однозначно описывающим соответствующие факты. Противники метанарративного матернализма Л.Витгенштейн, Д.Дэвидсон, К.Гёдель, Ж.Лакан, Р.Карнап, У.Куайн, Т. Кун, Дж.Остин, К. Леви-Стросс, П. Фейерабенд, М. Фуко полагают, что все описания зависят от правил и структуры языка; поэтому они не могут быть унифицированы, но «концептуальная схема» языка определяет структуру онтологии: «Быть – значит быть значением связанной переменной» [2].

Если дистанцирование независимой переменной является, преимущественно, матерналистской стратегией сопровождения, то каким образом патерналистский привод мужественности может способствовать социально-психологической детерминанте и биологической предпосылке преодоления конформистских страхов в нехватке связанного бытия? З.Фрейд, подвергший редукции libido глаголы lieben и любить, категорически отрицал саму возможность «любви к ближнему как себе самому» ввиду трагической зависимости универсального субъекта от его эпигенетических интроекций и самокритических диссоциаций с психической детерминантой Triebhaubt. На наш взгляд, событие любви (англ. event of love) свершается не за счёт научно фундированного и поэтически символизированного гуманитарного образования, но реально откровенного источника «любви как совокупности совершенства» [1, Евр 11]. Сущность откровения никогда ранее не ставилась в повестку дня психологии, обретающей валидное, надежное, однозначное и точное знание homo amantis как личности, совершающей выбор любви. Однако, патримониальная инновация «Се, творю всё новое» [1, Откр 21, 5] является не социальной детерминантой и биологической предпосылкой, но лич-

ностным преодолением «Бессознательного, выстроенного как язык» (Ж.Лакан, 2004). Стратегическая готовность к конфронтации «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» [1, Ин 15:3] есть свобода от тактической ненависти к самовозносящемуся монстру «Большого красного семиглавого дракона», который «пустил из своей пасти вслед жены воду как реку, дабы увлечь её. Но земля помогла жене и разверзла уста свои, и поглотила реку». Это может означать, что возлюбленный Богом мир стратегически разверзает уста «младенца *мужеского* пола, которому надлежит пасти все народы жезлом железным» [1, Откр 12:5]. Филогенетическим подкреплением компетентного отцовства может служить добровольный целибат папы Франциска, унизившего господство своего понтификата до рабского целования ног воинственным африканским лидерам, умоляя их не лгать и не проливать кровь на Богохранимой планете Земля: «Я не знаю, чего вы хотите, но если вы лжёте, я знаю кто ваш отец».

Акт смиренного высказывания невидимой истины Имени Отца есть культурно-историческая интенция мужества в вихревом потоке символизированных представлений и формализованных требований университета. Студент заочного отделения на семинаре по педагогической психологии поделился «Сущностью воспитания», ввиду своего возвращения к Богу (ивр.תשובה - «ТШУВА») после крупной ссоры с сыном, когда впервые в жизни смог совершить земной поклон в церкви: «И вот, произошло чудо – сын позвонил и попросил прощения». Готовность преподавателя на этом же семинаре к «Префигуративной образованности» (И.А.Зимняя, 1997) сопровождалась признанием своей отцовской несостоятельности в момент отошедшего от веры (лат. apostasis) и грубо оскорбившего родительское достоинство сына, который, так и не попросивши прощения, был вероломно зарезан ножом в сердце, в полном соответствии псалму: «Сказал безумец в сердце своём нет Бога»[1, Пс 13] и Евангелию: «Моисей сказал: почитай отца своего и мать свою; и злословящий отца или мать смертью да умрёт» [1, Мк 7:10]. Двойное убийство в Столбцах Минской области показало кризис отцовства, снисходительно «теплохладного» [1, Откр 3:15] к исследованию Библии своим 16-ти летним сыном, который, вместе с учительницей, стал жертвой школьного матернализма, сводящегося, в лучшем случае, к идеоло-

гической выставке «Беларусь и Библия». В трагическом следствии подобного невежества, ближе других к покаянию (гр. Μετάνοια) оказался несчастный отец малолетнего убийцы, когда в тот скорбный день 11 февраля 2019 упал на колени перед родителями жертвы, чтобы просить прощения за грех сына, но был не логично изгнан со двора дома.

Две стратегии мужества – психологическая и Евангельская – складываются в единицу личности, не вписывающейся в заданные субкультурой, в том числе религиозной и атеистической, «образцы» повествования. При смене парадигм, заново начинается поиск соответствия тайны психики надёжному паттерну Закона. Наше исследование показывает, что компетентное отцовство может стать ономатологически верифицированным посредством конструктивной, внутренней, операциональной и экологической валидности, самого здравого смысла (лат. communicate senses) в патерналистской интенции личности: «В какую бы форму ни вылилось дальнейшее сопротивление характера влияниям покинутых объектом загрузок, все же воздействие первых идентификаций, происходивших в самые ранние годы, будет общим и длительным. Это возвращает нас к возникновению «Идеала Я», так как за ним кроется первая и самая значительная идентификация индивида, а именно - идентификация с Отцом личного правремени» [5]. Психологические понятия очевидны матримониальной заданностью социума в его «плодотворной восприимчивости», терпении и ригидности лишь относительно мужественного «вмешательства, проникновения и авантюризма» (Э.Фромм, 2016). Когда на заре романтического идеализма начала XIX века И.Г.Фихте воскликнул «Пусть покинет меня все остальное, только не мужество», образовательная инновация уже возводила личное достоинство не столько на уровень усвоения знания, сколько в добродетель нравственной направленности при кризисном переходе от страдания к ономатологии патерналистского выбора. В итоге, язык социально-личностной компетентности на протяжении более двух тысяч лет отстоялся в книге (греч. Βιβλία), по которой «Нет ничего вне текста» (Ж.Деррида, 2004]. Текст обеспечивает содержание личности, а голосовая форманта освобождает креативность не только от лишних аффектов субъекта познания, но и от результатов самой деятельнос-

ти, открывая, тем самым, намерение цели в Имени Отца, вдохновляющего личность мужеством как актом полного высказывания себя Другому.

Список использованной литературы

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. (Синодальный перевод). – М. : Издательство: Русский Паломник, 2013. – 1376 с.
2. Куайн, У. В. О. Преследуя истину. Перевод В.А. Суровцева и Н.А. Тарабанова, под общей редакций В.А. Суровцева. М. : "Канон" РООИ "Реабилитация", 2014. – 176 с.
3. Поппер, К. Логика и рост научных знаний. Избранные работы / Сост. В.Н. Садовский. – М. : «Прогресс», 1983. – 605 с.
4. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд. – М. : Издательский дом: Эксмо, 2015. – 864 с.
5. Шукуров, Д.Л. Имя Отца в психоаналитическом дискурсе Жака Лакана // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина: научный журнал. – № 3. Том 5. Психология, 2012. – С. 51-59.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ

С.Е. Покровская, Ю.И. Коваль

Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Pokrovskaya_Svetla@mail.ru; yulon.koval@gmail.com <mailto:yulon.koval@gmail.com>

Статья посвящена проблеме психологической культуры как основы профессиональной культуры педагогов и психологов. Рассматривается содержание понятия психологической культуры в исследованиях российских и белорусских исследователей. Анализируется структура психологической культуры педагогов и психологов, ее развитие в современном обществе в системе образования.

Происходящие в современном обществе социально-экономические перемены оказывают существенное влияние на качество и результат профессиональной деятельности представителей тех профессий, деятельность которых связана с включением человека в социальную жизнь общества, устранением внешних и внутренних противоречий между личностью и социальным окружением.

Самыми яркими представителями таких профессий являются работники системы образования. Именно поэтому современные педагоги и психологи должны быть не только профессионально, но и в первую очередь, личностно и психологически готовы к самореализации в профессиональной деятельности.

Очевидно, что современное общество предъявляет к личности и профессиональной деятельности педагогов и психологов высокие требования. На сегодняшний день конкурентоспособным ресурсом деятельности представителей социономических профессий являются не только специальные профессиональные знания и умения. Не менее важной составляющей, обеспечивающей профессиональную успешность современных учителей и психологов, является уровень сформированности их психологической культуры.

Психологическая культура личности является для науки достаточно новым понятием. Впервые оно упоминается в работах российских исследователей А.А. Бодалева и Н.И. Обозова в 80-е годы прошлого века [1]. В Республике Беларусь эту проблему глубоко исследовал академик, доктор психологических наук, профессор Я.Л. Коломинский [6,7].

В настоящее время определилось несколько подходов к исследованию данного психологического конструкта.

Так, И.В. Мотков понимает психологическую культуру личности как совокупность культурно-психологических стремлений личности и соответствующих им умений [5]. В.В. Семикин рассматривает ее как следующий уровень развития психологически компетентной личности, освоение которого предполагает принятие гуманистических ценностей [1].

«Целью психологического образования, – считал Я.Л. Коломинский, – является формирование у личности психологической культуры. Он утверждал, что нужна «гуманизация психологического образования и гуманизация педагога и психолога как профессионала, если мы говорим о профессиональной психологической культуре». По его мнению, педагог и психолог должны быть, прежде всего, *гуманистами.* То есть существует психологическая культура, которой предстоит овладеть каждому отдельному человеку. Иными словами, речь идет о процессе культурации личности [2].

Я.Л. Коломинский утверждал, что психологическая культура включает несколько слоев. Один из них – это концептуально-теоретический слой, который включает те знания, которые человечество приобрело о самом себе, то есть «психология – это фактически форма самонаблюдения человечества» [3].

Вторым слоем психологической культуры является психологическая деятельность. Под *психологической деятельностью* Я.Л. Коломинский понимал деятельность человека, направленную на самого себя. Целью психологической деятельности человека является достижение определенного внутриличностного комфорта, достижение *психологического здоровья,* результатом которой является внутренний психологический комфорт, психологическое здоровье, оптимальное взаимодействие с окружающими людьми; предметом является внутренний мир человека; а способами, средствами являются рефлексия, самопознание, самообладание, переживание и т. д. Таким образом, человек по отношению к самому себе выступает как психолог, и психологическая деятельность может быть понята как деятельность по психологическому самообслуживанию. Я.Л. Коломинский высказывает предположение, что «психологическая культура одновременно предполагает и концептуально-теоретический слой, и практический слой» [3].

По утверждению Н.Ю. Певзнер, психологическая культура педагога и эффективность его профессиональной деятельности взаимосвязаны [6].

С этим мнением солидарен А.Б. Орлов, который также утверждает, что психологическая культура учителя выступает в качестве фундаментального фактора, определяющего эффективность и оптимальность протекания развивающих процессов, так как предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе, и к учащимся [4].

Созвучно с высказываниями, приведенными выше, является обобщение, которое сделал Я.Л. Коломинский: «Если хотите, то главной целью формирования психологической культуры является формирование у личности образа человека, модели человека. Например, модель человека по Фрейду - *человек желающий*, модель человека по бихевиоризму - *человек реагирующий*, или модель человека по когнитивизму - *человек понимающий*, или модель человека в гуманистической психологии - *человек сочувствующий*» [3].

Согласно Т.Е. Егоровой, психологическая культура личности может рассматриваться как онтологический способ бытия человека в социокультурном и природном мире, основанный на переживании единства себя с миром и реализации субъект-субъектных отношений.

Я.Л. Коломинский писал: «Я считаю, что психолога-профессионала надо учить психологической культуре так, как всех, но еще лучше, и дать ему профессиональные знания» [7].

А.А. Бодалёв утверждает, что основные значения психологической культуры личности можно свести к трём элементам: умение разбираться в других людях; верно оценивать их психологию; адекватно и эмоционально откликаться на их поведение и выбирать такой способ обращения, который наилучшим образом отвечал бы их индивидуальным особенностям [1].

Таким образом, психологическая культура личности – это многомерное психологическое явление, это продукт социализации, образования, воспитания и самовоспитания, выступающий регулятором поведения человека.

По мнению Н.И. Лифинцевой [4], совершенная психологическая культура учителя является важнейшим созидательным фактором воздействия на духовный мир подрастающего поколения, поэтому

«педагог, стремящийся по праву называться психологически культурным, помимо правил внешнего поведения и профессионального этикета, обязан досконально изучить, в том числе, и правила психогигиены и психопрофилактики. Без этих знаний не будет иметь возможности широко раскрыть свои общие и педагогические способности и ощутить полноту и богатство жизнедеятельности».

Н.И. Лифинцевой также называются компоненты психологической культуры учителя:

- социально обусловленные культурные нормы и ценности, научно-теоретические, практические и обыденные психологические знания;
- приемы и способы организации активной, творческой педагогической деятельности, постижения возрастно-психических явлений, законов освоения действиями;
- культура общения, речи, поведения, чувств, мышления [4].

Безусловно, влияние психологической культуры педагога и психолога на личностный рост ребенка трудно переоценить. Ориентация на личность и ее развитие в современной системе образования потребует дальнейшего сближения и интеграции педагогики и психологии, а от профессиональных педагогов (воспитателя, учителя, преподавателя, психолога, руководителя образовательного учреждения) – соответствующего уровня психологической образованности и психологической компетентности. Это также потребует внесения психологической культуры в учебно-воспитательный процесс, в атмосферу образовательной среды любого образовательного учреждения [2].

К сожалению, сегодня профессиональная деятельность работников системы общего образования протекает на фоне очевидных проблем, связанных между собой: невысокий престиж в обществе профессий педагога и психолога, острый «кадровый голод». А практика показывает, что им часто не хватает психологических знаний, глубокого понимания психологических условий своей работы, психологической готовности к ней как глубоко специфической, требующей особого отношения, особых знаний и собственного личностного роста. Особенно ярко это стало проявляться в настоящее время, когда

система общего образования перестраивается и переходит на обучение современных детей по образовательным стандартам нового поколения.

Поэтому проблема психологической культуры личности учителя и психолога, связанная с повышением успешности их профессиональной деятельности, перестройкой профессионального самосознания в период изменений, происходящих в настоящее время в общем образовании, обусловливает необходимость проведения системных психологических исследований особенностей психологической культуры личности педагога и психолога.

Список использованной литературы

1. Бодалёв, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 2004. – 213 с.
2. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Минск : Университетское. – 2003. – 316 с.
3. Коломинский, Я. Л. Психологическая культура или психологическая цивилизация / Я. Л. Коломинский // Образовательные практики: амиликация маргинальности. – Альманах 4. – Серия «Университет в перспективе развития. – Мн. : Технопринт, 2000. – С. 12–19.
4. Лифинцева Н. И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя. – Курск: Издат. центр «ЮМЭКС», 2000. – 204 с.
5. Мотков, О. И. Методика «Психологическая культура личности» / О. И. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 15. – С. 8–9.
6. Певзнер, Н. Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук / Н. Ю. Певзнер. – Казань, 2007. – 24 с.

УДК 37.015.3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

А.А. Селезнёв

Республика Беларусь, г. Барановичи, БарГУ

Seleznev1960@mail.ru

Психологическая культура личности рассматривается в качестве условия психологического здоровья личности обучающихся. Включение показателей развития психологической культуры и психологического здоровья личности обучающихся в комплексную оценку качества образования будет способствовать утверждению в отечественной науке педагогической психологии здоровья.

Посвящается Учителю Якову Львовичу Коломинскому

Сохранение и улучшение здоровья молодого поколения необходимо рассматривать как социально-экономическую необходимость, учитывая затраты общества на подготовку современных специалистов, обладающих профессиональной мобильностью – умением адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности, сохранять здоровье и успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда, повышения своего научно-теоретического уровня знаний. На начало XXI века уже в дошкольном возрасте 12-19 % детей в Республике Беларусь имели выраженные формы психических расстройств, а 40 % – составляли группу «риска» по развитию психических нарушений; в начальном периоде обучения и подростковом возрасте частота нервно-психических расстройств достигла 20-25 %, к моменту окончания школы этот процент увеличился до 93 %; 2/3 выпускников школ имели медицинские ограничения при выборе профессии; более, чем 50 % допризывников была противопоказана служба в армии; число здоровых девушек-выпускниц школ уменьшилось до 6,3 %; до 75 % увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания; до 1 % всех подростков в возрасте 15-17 лет уже имели диагнозы «алкоголизм», «токсикомания», «наркомания» [1; 2]. Традиционно здоровьесберегающий подход в системе образования ассоциируется с выполнением санитарно-гигиенических норм и правил, гигиеническим обеспечением учебной деятельности, занятий по физической культуре, спорту, туризму. В то же время недостаточно внимания уделяется оздоровлению через развитие личности, обучение и воспитание, формирование психологической культуры личности учащейся молодежи в качестве

психологического средства, выполняющего психотерапевтическую роль сохранения здоровья нового поколения. Включение показателей развития психологической культуры и психологического здоровья личности обучающихся в комплексную оценку качества образования будет способствовать утверждению в отечественной науке педагогической психологии здоровья. Педагогическая психология здоровья формируется на стыке педагогики, психологии и медицины [3-5].

Предметом педагогической психологии здоровья являются механизмы и закономерности взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья личности в условиях образовательного процесса. Психологическая культура личности – интегральное психологическое образование, включающее в себя психологические знания о своем «Я», своих индивидуально-личностных характерологических качествах, особенностях эмоциональных переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности и умения, направленные на самоисследование и саморазвитие, развитие отношений и общения с другими, определяющее деятельность самопознания и сознательную, целенаправленную работу личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств; выступает в качестве важнейшего условия психологического здоровья личности [6-8].

Стратегическое отличие психологической концепции здоровья должно заключаться в ориентации на активное развитие личности, в т. ч. и при наличии невротических расстройств и нарушений психической деятельности.

Проблему взаимосвязи психологической культуры и психологического здоровья личности обучающихся можно считать центральной в разработке научных основ практической психологии и в практике психологической службы образования (Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина) [9; 10].

Исследование взаимосвязи психологической культуры личности и самоактуализации учащейся молодежи осуществляется нами с 2004 года по настоящее время в разных учреждениях профессионального образования: 2004 г. – пилотажное исследование в Барановичском

государственном медицинском училище (215 учащихся, обучающихся по специальностям «Сестринское дело» и «Лечебное дело»); 2005-2006 гг. – экспериментальное обучение в Барановичском технологическом колледже Белкоопсоюза (выборка составила 200 учащихся, обучающихся по специальностям «Производство продукции и организация общественного питания», «Технология пищевых производств», «Машины и аппараты пищевых производств»); с 2007 года по настоящее время – исследование студентов на базе лаборатории психолого-педагогических исследований факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (ежегодно исследуются 40-60 юношей и девушек, обучающихся по специальности «Практическая психология», «Социальная педагогика»). Многообразие выборок респондентов необходимо для уточнения возможного влияния на результаты исследования профессиональной направленности личности. Основанием для проектирования содержания учебной программы «Психологическая культура и психологическое здоровье личности» выступили теоретические основы и общие подходы к психологии здоровья, практический психолого-педагогический опыт реализации авторских проектов в области психологического обучения и воспитания учащейся молодежи г. Барановичи: «Диалог» (городского управления социальной помощи молодежи (ГУСПМ), 1996 г.), «Институт позитивного поведения» (ГУСПМ, 1999 г.), «Развитие службы семейного консультирования г. Барановичи» (ГУСПМ, 2000 г.) [11-13].

Для исследования психологической культуры личности учащейся молодежи использована методика оценки уровня психологической культуры личности (по В.В. Семикину) [14], для исследования самоактуализации обучающихся – самоактуализационный тест (САТ) [15]. В условиях экспериментального обучения показатели высокого ($Р_{ЭГ}$=23 %, $Р_{КГ}$=5 %) и среднего ($Р_{ЭГ}$=61 %, $Р_{КГ}$=36 %) уровней психологической культуры личности учащихся экспериментальной группы (ЭГ) оказались существенно выше ($p<0,001$). В ЭГ существенно уменьшился также показатель низкого ($Р_{ЭГ}$=16 %, $Р_{КГ}$=59 %, $p<0,001$) уровня психологической культуры личности обучающихся,

что подтверждает позитивное влияние приобретенных ими психологических знаний и умений. В отличие от контрольной группы (КГ), в экспериментальной отмечается более высокий уровень развития психологической культуры личности обучающихся (χ^2=64,27; p<0,001). Последовательное овладение психологическими знаниями и умениями, социальными нормами взаимодействия, а также построение своего поведения в соответствии с ними формируют активную позицию обучающихся, направленную на развитие волевых качеств, социализацию и самореализацию, которая проявляется при выполнении самостоятельной работы, обсуждении и исследовании в процессе занятий психологических проблем учащейся молодежи. Установлено также, что учащиеся ЭГ имеют более высокие показатели самоактуализации ($Р_{ЭГ}$=54%, $Р_{КГ}$=18%, p<0,001). В КГ показатели самоактуализации учащихся существенно не изменились (p>0,05). Достоверность более высоких показателей самоактуализации учащихся ЭГ подтверждена статистически (χ^2=39,42; p<0,001).

В ЭГ выявлены прямые корреляции между показателями основных компонентов психологической культуры личности и характеристик самоактуализации учащихся. Так, развитие рефлексивно-перцептивного компонента психологической культуры личности способствует адекватному восприятию и познанию себя и других людей, ощущению целостности своей жизни (r_{xy}=0,57 со шкалой САТ «Ориентация во времени»), усилению внутреннего локуса контроля (r_{xy}=0,73 со шкалой «Поддержка»), расширению знания об окружающем мире, играет важную роль в формировании творческой направленности личности (r_{xy}=0,68 со шкалой «Познавательные потребности»; r_{xy}=0,69 со шкалой «Креативность») (p<0,001). В целом, существует прямая взаимосвязь показателей самоактуализации с показателями сформированности компонентов психологической культуры личности обучающихся. Показатели ориентации учащихся во времени сильно взаимосвязаны с показателями сформированности ценностно-смыслового (r_{xy}=0,70), а также умеренно взаимосвязаны с показателями сформированности социального опыта (r_{xy}=0,34), когнитивного (r_{xy}=0,59), волевого (r_{xy}=0,58) (p<0,001), коммуникативного

и аффективного (r_{xy}=0,3) ($p<0,01$) компонентов психологической культуры личности. Показатели внутренней поддержки сильно взаимосвязаны с показателями сформированности когнитивного (r_{xy}=0,74), ценностно-смыслового (r_{xy}=0,70), умеренно взаимосвязаны с показателями сформированности социального опыта (r_{xy}=0,34), волевого (r_{xy}=0,67) и коммуникативного (r_{xy}=0,54) ($p<0,001$) компонентов психологической культуры личности обучающихся. Можно сделать общий вывод о том, что повышение психологической культуры личности является важным условием самоактуализации и, соответственно, улучшения психологического здоровья личности обучающихся.

Для статистической оценки выраженности причинно-следственной связи между психологическим обучением и самоактуализацией учащейся молодежи с использованием концепции риска (А. Хилл, Р. Флетчер и др. [16]) в нашем исследовании мы сравнивали вероятность обнаружения низкого уровня самоактуализации среди тех, кто находился в ЭГ, и тех, кто не принимал участия в экспериментальном обучении (КГ). В ЭГ учащихся существенно ниже удельный вес показателей САТ в диапазоне личностных нарушений ($P_{ЭГ}$=11 %, $P_{КГ}$=29 %, $p<0,01$). Абсолютный риск (Re) низкого уровня самоактуализации в КГ выше, чем в ЭГ (Re>Rne), следовательно, можно предположить, что психологическое обучение снижает риск низкого уровня самоактуализации. Относительный риск (RR=2,64) наглядно показывает во сколько раз ухудшение показателей самоактуализации в КГ может быть связано с отсутствием психологического обучения. Атрибутивный риск (AR=18 %) (разница рисков (RD), снижение абсолютного риска (CAP)) – в процентах демонстрирует увеличение показателя низкого уровня самоактуализации в связи с отсутствием психологического обучения учащейся молодежи. Атрибутивная фракция (AF=62,07 %**)** представляет собой долю всех случаев низкого уровня самоактуализации учащейся молодежи, которые могли бы быть предотвращены при наличии психологического обучения. Результаты эксперимента подтверждаются данными наших исследований в Барановичском государственном медицинском училище, Барановичском государственном университете [6].

Педагогическая психология здоровья призвана решать задачи: разработки теоретико-методологических подходов к сохранению и улучшению здоровья учащейся молодежи, развитию психологической культуры и улучшению психологического здоровья личности обучающихся; исследования соотношения общей и профессиональной психологической культуры и психологического здоровья личности обучающихся, критериев психологической культуры, психологического здоровья личности; определения природы, сущности становления психологического здоровья личности в условиях образовательного процесса; обоснования психологических основ диагностики психологической культуры и психологического здоровья личности; раскрытия механизмов, закономерностей формирования психологического здоровья личности обучаемого; изучения психологических основ здоровьесберегающей деятельности педагога; оценки эффективности организации, управления здоровьесберегающей психолого-педагогической деятельностью; разработки здоровьесберегающих основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса. Педагогическая психология здоровья как новая область научного знания в отечественной психологии нуждается в серьезной научно-методической разработке, освоении и своевременном распространении имеющегося опыта работы.

Список использованной литературы

1. Соколов, С.М. Перспективные направления развития гигиены детей и подростков в Республике Беларусь / С.М. Соколов, Н.Ф. Фарино // Здоровье и окружающая среда: сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены: в 2 т. / МЗ РБ; под ред. С.М. Соколова. – Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. – Т. 2. – С. 273-280.
2. Степанова, М.И. Авторитарная педагогика и здоровье школьников / М.И. Степанова // Здоровье и окружающая среда: сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены: в 2 т. / МЗ РБ; под ред. С.М. Соколова. – Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. – Т. 2. – С. 294-297.
3. Селезнёв, А.А. Педагогическая психология здоровья: теория и практика психотерапии, ориентированной на духовное здоровье человека / А.А. Селезнёв. – Минск : Колорград, 2017. – 160 с.

4. Селезнёв, А.А. Педагогическая психология здоровья – актуальное направление науки XXI века / Я.Л. Коломинский, А.А. Селезнёв // Традиции и перспективы развития психологии в Беларуси: материалы Респ. науч.-практ. конф. молодых ученых по психологии, Брест, 28 апр. 2006 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, психол.-пед. фак., каф. психологии; редкол.: Г.И. Малейчук [и др.]. – Брест : БрГУ, 2006. – С. 91-93.
5. Селезнёв, А.А. Психологическая культура здоровьесберегающих педагогических технологий / А.А. Селезнёв. – Минск : Колорград, 2015. – 359 с.
6. Селезнёв, А.А. Педагогическая психология здоровья: сб. метод. материалов для студентов психолог. специальностей высш. учеб. заведений: в 2 ч. / А.А. Селезнёв. – Барановичи : РИО БарГУ, 2011. – Ч. 1. – 112 с.
7. Селезнёв, А.А. Здоровьесберегающая педагогическая технология / А.А. Селезнёв // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – С. 284-285.
8. Селезнёв, А.А. Взаимосвязь психологической культуры личности и самоактуализации учащейся молодежи / А.А. Селезнёв // Вестник БарГУ. – 2018. – Вып. 6. – С. 93-97.
9. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура как условие психологического здоровья личности / Я.Л. Коломинский // Психологическое здоровье в контексте развития личности: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 3-4 февр. 2005 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; ред. Г.И. Малейчук. – Брест, 2005. – С. 128-130.
10. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
11. Селезнёв, А.А. Проект развития службы семейного консультирования / А.А. Селезнёв // Социальная работа с молодежью в Брестской области (Документы. Опыт. Практика); сост. Л.Н. Антонова. Редкол.: Д.А. Бовкунович [и др.]. – Минск: Гос. ком. по делам молодежи РБ, 2000. – С. 62-64.
12. Селезнёв, А.А. Отчет о работе по программе «Диалог» / А.А. Селезнёв // Работа с молодежью в городе Барановичи / Документы. Опыт. Практика; редкол.: Л.Н. Антонова [и др.]. – Минск : Гос. ком. по делам молодежи РБ, 1997. – С. 95-96.

13. Селезнёв, А.А. Институт позитивного поведения: Заочный медико-психологический практикум / А.А. Селезнёв // Вестник Института позитивного поведения «Согласие» / Отдел по делам молодежи Барановичского горисполкома, ГУСПМ «Дапамога», Барановичское медицинское училище; редкол.: Л.Н. Антонова [и др.]. – Барановичи. – 1998. – № 1. – С. 1-5.
14. Семикин, В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / В.В. Семикин. – Санкт-Петербург, 2004. – 379 л.
15. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 43 с.
16. Флетчер, Р. Клиническая эпидемиология. Основы доказательной медицины / Р. Флетчер, С. Флетчер, Э. Вагнер. – М. : Медиа Сфера, 2004. – 347 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

О.В. Аршанская
Россия, г. Южно-Сахалинск, СахГУ
sheshukova@bk.ru <mailto:sheshukova@bk.ru>

В настоящей статье рассмотрены проблемы толкования понятия «академическая успешность» в системе высшего образования. Данное психолого-педагогическое явление анализируется с позиций функционирования некогнитивных факторов в структуре личности. Автором обосновывается необходимость учета некогнитивных факторов в процессе самореализации современных студентов.

Новые реалии современной жизни предъявляют повышенные требования к качеству высшего образования. Особую актуальность в данном контексте приобретает исследование академической успешности современных студентов, поскольку именно этот психологический феномена позволяет решить главную задачу высшего образования: удовлетворение потребности обучающихся в саморазвитии и самореализации. Несмотря на то, что традиционно предикторами академической успешности студентов являются когнитивные факторы (в частности, исследования уровня развития интеллектуальных способностей личности и успешности освоения образовательных программ показывают, что данные феномены напрямую взаимосвязаны), современная тенденция демонстрирует значимость некогнитивных факторов академических достижений, поскольку именно личностные особенности отвечают за успешное использование когнитивных способностей в процессе обучения в вузе. Более того, выяснилось, что при относительно высокой корреляции показателей по тестам интеллекта и учебной успешности как первый, так и второй показатель слабо коррелировали с жизненной успешностью в целом [3].

В последние десятилетия наблюдается повышение интереса педагогов и психологов к изучению факторов, способствующих успешности в учебной деятельности в вузе. Среди российских исследователей данная проблематика изложена в трудах А.А. Аршавского, Т.П. Бугаевой, О.А. Ворониной, Н.В. Гафуровой, Т.Д. Дубовицкой, И.С. Коростелевой, Н.В. Нижегородцевой, В.С. Ротенберга, А.И. Савенков, Л.Г. Сударчиковой, Н.Н. Шенцевой и др. Сопоставление и обобщение психолого-педагогических исследований последних лет, позволяет сделать вывод о том, что прогнозирование успешности в процессе обучения в вузе связано с исследованием вклада личностных особенностей человека в достижение результата [2].

В исследованиях учёных конца XX в. чётко оформляется мысль о том, что академическая успешность не сводится только к интеллекту, это проблема не когнитивного, а в целом общего развития личности. Следовательно, расширив диапазон тестируемых личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности, и способности к эффективному межличностному взаимодействию получается значительно более точная картина умственного потенциала личности (Ю.Д. Бабаева, Б.Д. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Мухина, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, В.С. Юркевич и др.). В ряде специальных эмпирических исследований обнаружилось, что многие респонденты, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в учебной деятельности (О.А. Айгунова, Ю.Д. Бабаева, А.И. Савенков и др.) [3].

Проблемы академической успешности как психолого-педагогического явления проанализированы В.А. Авериным, Э.А. Голубевой, Д.М. Гребневой, Н.И. Мешковым, С.Д. Смирновым, М.Р. Шабалиной, В.А. Якуниным и др. Каждый исследователь акцентирует внимание на разных сторонах исследуемого явления, но можно выделить и общие подходы к толкованию понятия «академическая успешность». В частности, ряд ученых сходится во мнении, что академическая успешность – это «комплексная характеристика, отражающая учебные достижения в субъективно-личностном плане, и связанная

не только с формальными показателями успеваемости, сколько с представлениями личности об успехе – о том, что является успехом для неё и её ближайшего социального окружения» [1].

Наиболее подробно академическая успешность как психолого-педагогический конструкт описана М.Р. Шабалиной, которая отмечает, что данное понятие является интегрально-структурированной категорией, состоящей из следующих уровней:

1) деятельностно-практический, который опирается на достижение значимых целей в процессе обучения;
2) психологический, отражающий субъективную удовлетворённость студента процессом и результатами учебной деятельности;
3) ментально-аксеологический, ориентирующийся на соотнесение результатов учебной деятельности с нравственными путями достижения успеха.

Кроме этого, исследователь выделяет личностные качества студентов, которые качественно влияют на уровень сформированности х академической успешности. Здесь выделяются: объективные (формализованные) показатели академической успешности в виде учебной успеваемости; познавательная активность, креативность, высокий уровень самостоятельности и рефлексии как качественные показатели академической успешности; уровень самооценки собственных возможностей (адекватный или неадекватный); особенности мотивации учебной деятельности, а также готовность использовать свои возможности в практической деятельности.

Таким образом, автор связывает академическую успешность с объективными показателями, важную роль среди которых играет академическая успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии.

В исследованиях М.Р. Шабалиной выделяются и некогнитивные факторы академической успешности современных студентов, которые рассматриваются как субъективные предпосылки академической успешности студентов: рациональный индивидуальный стиль учебной деятельности; мотивационная направленность личности, включающая в себя специфическую учебную мотивацию и неспецифическую для учебной деятельности мотивацию достижения успеха; высокая адекватная самооценка; высокий уровень развития волевых качеств личности, обеспечивающих эффективность и результатив-

ность учебной деятельности обучающихся. Исследователь, анализируя педагогические условия повышения академической успешности студентов, обозначает, что они обусловлены психологическими особенностями возрастной группы, к которой относятся студенты (юношеский возраст). Так как юность является периодом ярко выраженного кризиса идентичности, когда молодому человеку предстоит выработать из собственного индивидуального жизненного опыта свои главные жизненные перспективы, то становление «Образа-Я» обучающегося - одна из важнейших задач высшего образования. Следовательно, повышение академической успешности связано со становлением идентичности личности обучающегося, и направлено на:

- создание комфортной эмоциональной среды, способствующей проявлению высокого уровня познавательной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии студента;
- формирование адекватной самооценки и мотивации достижения успеха;
- развитие волевых качеств личности посредством включения студента в образовательный процесс как субъекта, ответственного за результаты своего личностного и профессионального становления;
- воспитание нравственного отношения к выбору путей достижения успеха через формирование направленности деятельности обучающегося на познавательный процесс и развитие личностных качеств [4].

Теоретический анализ психологических особенностей юношеского возраста позволил выделить в качестве главных предпосылок академической успешности студента мотивационную направленность, самооценку эффективности учения и познавательных возможностей, волевые качества личности. Студенты с преобладающим мотивом достижения успеха стремятся ставить позитивные цели, активно создают для себя возможности для их достижения. При этом активная деятельность студентов сопровождается положительным эмоциональным фоном.

Продолжая исследовать некогнитивные факторы академической успешности студентов, необходимо остановиться на самооценке студентом собственных учебных возможностей, которая определяется через уровень притязаний, сложность выбираемой цели. Адекват-

ная самооценка учебных достижений и возможностей обеспечивает эффективную саморегуляцию в познавательной деятельности. Успешность учебной деятельности студента зависит от его волевых качеств, среди которых наиболее важными, по нашему мнению, являются целеустремлённость, дисциплинированность, настойчивость, принципиальность, инициативность, ответственность, организованность [5].

Обобщение результатов исследований предсказуемости выдающихся достижений при обучении в высшей школе позволило немецкому психологу Г. Тросту сделать выводы о том, что некоторые некогнитивные факторы (например, интересы, мотивация, самооценка) сами по себе имеют низкую предсказательную ценность. Исследователь отмечает, что эти факторы вносят добавочный вклад в общее предсказание академических успехов студентов.

Исследования современных педагогов и психологов показывают, что академическая успешность напрямую зависит от уровня развития эмоционального интеллекта, социальной компетентности и социального интеллекта в целом. Эмоциональный интеллект как психологический феномен изучается сравнительно недавно. Теоретическая модель эмоционального интеллекта была опубликована в 1990 г. американскими психологами П. Сэловей и Дж. Майер. Они определяют эмоциональный интеллект как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением. В отличие от эмоционального интеллекта, утвердившегося в конце 1990-х гг., изучение социального интеллекта имеет давнюю историю. Понятие «социальный интеллект» было введено Э. Торндайком еще в 1920 г. Он рассматривал социальный интеллект как «способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других». В дальнейшем эти представления были уточнены и развиты многими исследователями. В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие социальный интеллект:

- как способность уживаться с другими людьми (Moss F. & Hunt T., 1927);
- как способность иметь дело с окружающими (Hunt T., 1928); знания о людях (Strang R., 1930);

- способность легко сходиться с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого (Vernon P.E., 1933);
- способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей (Wedeck J., 1947).

Суммируя эти представления, известный американский психолог Д. Векслер предложил определять социальный интеллект как приспособленность индивида к человеческому бытию (Vechsler D., 1958) [3].

Профессиональное развитие будущего специалиста и его социальная востребованность зависят от умения проявлять инициативу, решать нестандартные задачи, от способности к прогнозированию и планированию самостоятельных действий наряду с успехами в учебно-профессиональной среде. Стратегическим направлением вузовской подготовки является оптимизация системы управления образовательной программы учебного заведения на основании учета возможностей учебной деятельности студентов и эффективного построение образовательного пространства, позволяющего раскрыть внутренние ресурсы студента по достижению успехов в учебной деятельности.

Примечательно, что переход на компетентностную модель российского образования предполагает существенное увеличение объема самостоятельной познавательной активности студентов с учетом особенностей учебной деятельности и личностных характеристик студентов. Как отмечают А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная, превращение студента из объекта педагогического воздействия в активно-деятельностный субъект образовательного процесса, который выстраивает свою профессиональную подготовку совместно с преподавателем. Все это является важнейшим условием достижения соответствующих компетенций выпускника вуза. Поэтому задачей высшего образования выступает обеспечение оптимальных условий для воспитания гибкого и многостороннего научного мышления студента (Т.П. Бугаева, Н.В. Гафурова), различных способов восприятия действительности (О А. Воронина), создание внутреннюю потребности в саморазвитии и самообразовании (Б.А. Еремеев, А.Б. Збанацкая) на протяжении учебного периода и всей жизни человека. Пожалуй, данные особенности наиболее полно раскрывают суть некогнитивных факторов академической успешности современных студентов.

Необходимо признать, что самореализация студентов высшей школы тесно связана с уровнем развития и особенностями функцио-

нирования некогнитивных факторов их академической успешности. Исследование данного феномена – сложный процесс, зависящий от множества переменных, что создает большие трудности и в изучении, и во внедрении полученных результатов в образовательную практику.

Список использованной литературы

1. Гребнева, Д.М. Учебная успешность как процесс и результат педагогического взаимодействия / Д.М. Гребнева // Педагогическое образование в России. – 2011. – С. 251-254.
2. Исаева, Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (15). – URL: http://medpsy.ru (дата обращения: 10.10.2019)
3. Савенков, А.И., Карпова, С.И. Проблема прогнозирования учебной и жизненной успешности в психологии XX в. / А.И. Савенков, С.И. Карпова // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. Выпуск 5 (109) – 2012. – С. 180-187.
4. Шабалина, М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов / М.Р. Шабалина : дисс. … канд. пед. наук. – М., 2009. – 229 с.
5. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов : учебное пособие / В.А. Якунин. – М. : Логос, 1994. – 156 с.

УДК 37.015.3

ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Л. Афанасенкова

Россия, г. Южно-Сахалинск, СахГУ

el_afa@mail.ru <mailto:el_afa@mail.ru>

В статье рассматриваются детерминанты, определяющие возможности продуктивной профессиональной самореализации педагога-психолога в современной системе российского образования. Выделяются особенности, эффекты и феномены самореализации в профессиональной деятельности психолога сферы образования.

Современная система российского образования переживает серьезные изменения, обусловленные с одной стороны объективной потребностью в его реформировании с целью преобразования устаревших (ригидных) рамок общей системы образования Российской Федерации (РФ), мешающих его модернизации. Но при этом с соблюдением необходимости сохранять наработанное в прошлом ценное содержание и самобытность традиций российского образования, основанных на процессе общественно исторического развития России и её культуры. С другой стороны внедрением новой нормативно-правовой базы, направленной на обеспечение процессов реформирования. Это в свою очередь требует обдуманных и последовательных шагов включения в данный процесс, не только всех необходимых и заинтересованных государственных структур, но и консолидированных усилий профессиональных педагогического и психологического сообществ. Так как именно на их плечи ложится сложная обязанность не только по внедрению реформ в систему образования РФ, но и обеспечение их поступательно-успешной и долгосрочной результативности.

Данный процесс стал активно реализовываться в жизнь с момента вступления в силу нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012). Для обновления и уточнения новых требований к содержанию труда современных специалистов были разработаны и приняты профессиональные стандарты, а это «базовый квалификационный документ, представляющий собой многофункциональный нормативный перечень требований, установленный в рамках конкретного вида (области) профессиональной деятельности, …к содержанию и качеству труда; условиям осуществления трудовой деятельности; уровню квалификации работника; практическому опыту, профессиональному образованию и обучению, необходимому для соответствия данной квалификации [3, с. 580].

В первую очередь профстандарты были разработаны и приняты для специалистов сферы образования: 1) Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Пр. Минтруда и соцзащиты РФ № 544н от 18.10.2013); 2) Профессиональный стандарт «Педагог профессио-

нального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Пр. Минтруда и соцзащиты РФ № 608н от 08.09.2015); 3) Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Пр. Минтруда и соцзащиты РФ № 514н от 24.07.2015) – что крайне важно, так как будущее страны начинается с процесса обучения и воспитания подрастающего поколения, с подготовки высокопрофессиональных кадров, которые должны обеспечить этот стратегически важный процесс.

Данная работа обусловила необходимость введения в жизнь новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для разных уровней образования и видов направления подготовки, в частности по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям: 1) ФГОС высшего образования (ВО) – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (Пр. Минобрнауки России № 122 от 22.02.2018); 2) ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (Пр. Минобрнауки России № 127 от 22.02.2018); 3) ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (Пр. Минобрнауки России № 121 от 22.02.2018); 4) ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (Пр. Минобрнауки России № 126 от 22.02.2018).

Особое место здесь занимает психолого-педагогическое направление подготовки и деятельности в целом, что свидетельствует о возвращении психологии в систему российского образования с момента ее «изгнания» от туда после вступления в силу Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (04.07.1936) [11], и понимания на уровне государственных структур важности психологической, социально-психологической, психолого-педагогической помощи и поддержки не только в системе образования, но и на уровне широких слоев населения со стороны соответствующих специалистов. Вот почему были разработаны и внедряются в практику следующие государственные программы: 1) Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы (утверждена Указом Президента РФ № 761 от 01.06.2012); 2) Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в РФ» (№ 442-ФЗ от 28.12.2013; ред. от 01.05.2019); 3) Кон-

цепция развития психологической службы в системе образования в РФ на период до 2025 года (утв. Министром образования и науки РФ О. Ю. Васильевой 19.12.2017). При этом были разработаны и утверждены в рамках деятельности профессиональных общественных сообществ: Российского психологического общества (РПО) и Федерации психологов образования России (ФПО) профессиональные этические кодексы: 1) Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России (принят на Всерос. съезде практических психологов образования, май 2003 г., Москва); 2) Этический кодекс психолога Российского психологического общества (принят 14.02.2012 г. V съездом РПО). Такое количество нормативных документов и программ на государственном уровне говорит о важности и востребованности профессии педагог-психолог. Так в последней редакции «Справочника профессий, востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, в том числе требующих среднего профессионального образования» (Пр. Минтруда России № 46 от 1.02.2016 «О внесении изменений в приложение к Пр. Минтруда России № 832 от 02.11.2015) «данная специальность входит в перечень наиболее востребованных профессий высшего образования» [4, с. 45]. Да и профессиональный стандарт педагога-психолога был введен уже как действующий для работодателя документ с возможностью квалификационной оценки этих специалистов одним из первых (с 1 января 2017 г.).

В соответствии с новым профессиональным стандартом именно педагогу-психологу отводится крайне важная функция в образовательном пространстве. Он выполняет «координирующую роль в консолидации усилий всех работников образовательного учреждения для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся» [7 с. 126] и всех субъектов образовательного процесса. При этом надо отметить, что структура и содержание профстандарта таковы, что он «может выступать в качестве инструмента управления процессом формирования готовности к самореализации в будущей деятельности …психолога в сфере образования уже на этапе обучения в вузе» [3, с. 582].

Таким образом, возможности профессиональной самореализации педагога-психолога сегодня достаточно широки и разнообразны, как на уровне нормативно закрепленных обязанностей, так и на уровне

веера видов профессиональной деятельности (трудовых функций), которые обозначены в его профессиональном стандарте. Основной целью профессиональной деятельности психолога образования является «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся» [10]. К видам деятельности педагога-психолога в соответствии с профстандартом относятся: *психолого-педагогическое и методическое сопровождение* реализации основных и дополнительных образовательных программ; *психологическую экспертизу* (оценку) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций; *психологическое консультирование* субъектов образовательного процесса, включая лиц с ОВЗ; *коррекционно-развивающую работу* с детьми и обучающимися (включая учащихся с ОВЗ), в том числе работу по их восстановлению и реабилитации; *психологическую диагностику* детей и обучающихся (включая учащихся с ОВЗ); *психологическое просвещение* субъектов образовательного процесса; *психологическую профилактику* (в том числе нарушений поведения и отклонений в развитии лиц с ОВЗ) [10]. Эти виды деятельности «крайне востребованы в образовательных учреждениях, но, к сожалению, один человек не в состоянии эффективно выполнять их все даже в малокомплектной школе, вот почему последнее время в образовательных учреждениях начинают активно создаваться психологические службы» [4, с. 45]. С этим связана и определенная проблема в осуществлении психолого-педагогической деятельности: сложность в равной степени качественно осуществлять все эти виды деятельности одним специалистом. Как правило, в реальной практике педагог-психолог отдает предпочтение 2-3 видам из них, в которых чувствует себя наиболее компетентным. Поэтому внедрение психологической службы в систему образования может в какой-то мере решить данное затруднение.

Такую сложную и многоплановую деятельность может осуществлять только высокоорганизованная, творческая личность, способ-

ная к *продуктивной профессиональной самореализации*. А это, по мнению В.В. Байлук такая деятельность, «которая детерминируется истинными потребностями общества, истинными потребностями и возможностями личности (соответствует призванию) и никому и ничему не наносит вреда» [8, с. 17]. К *основным критериям продуктивной профессиональной самореализации личности* автор относит: 1) производство в процессе профессионального труда общественно полезного продукта, 2) удовлетворенность работника самим процессом труда, 3) общественное признание значимости труда работника, его достижений [8, с. 17]. При этом, по мнению Е. В. Немолот, «в ходе осуществления самореализации человек достигает целостности, также происходит формирование нового измерения, в условиях которого активность человека приобретает «надситуативные» характеристики [9]. По нашему мнению именно это позволяет педагогу-психологу не только преодолевать внутренние и внешние препятствия в процессе осуществления профессиональной деятельности, но и продуктивно работать в недостаточно благоприятных условиях, например, в условиях сопротивления субъектов образовательной деятельности: обучающихся, педагогов, администрации, родителей и др.

Исходя из того, что профессиональная самореализация – это «активный, сознательный и целенаправленный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности, определяемый общим уровнем ее саморазвития в совокупности реальных и потенциальных качеств, … а также социумом в целом и социально-профессиональной средой в частности» [1, с. 26], можно выделить некоторые особенности профессиональной самореализации именно педагога-психолога. Исходя их результатов собственных исследований, мы считаем, что это: *самостоятельность (автономность); полимотивированность в деятельности* (существует необходимость уточнения ведущих и сопутствующих мотивов психолого-педагогической деятельности психолога образования); *высокая активность и инициативность; ответственность; организованность; оптимистичность; креативность (творческий потенциал); личностная зрелость и целостность (стремление к ним); способность к интеграции и консолидации в групповой деятельности; способность к саморазвёртыванию в деятельности через реализацию своего професси-*

онального и личностного потенциала; потребность в развитии (саморазвитии); высокий порог обучаемости (самообучаемости) и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]– что, несомненно, нуждается в уточнении и определении иерархической последовательности в структуре профессиональной самореализации психолога образования. Помимо этого, мы считаем, что для деятельности педагога-психолога характерны некоторые феномены и эффекты на высоком уровне профессиональной самореализации:

1) *Эффект «Данко»*, который проявляется в способности профессионала выступать «в качестве некого ориентира для других, образца для их трудного, но позитивно-продуктивного и созидательного продвижения вперед, несмотря на препятствия и трудности, как во внешнем, так и внутреннем плане развития. …данная Личность …развивается не благодаря, а вопреки обстоятельствам, и делает это не за вознаграждение, не ради признания, а потому, что для нее это единственно приемлемый и естественный способ самосуществования и самоосуществления, образ жизни, саморазвития и самореализации [5, с. 31];

2) Феномен *профессиональной интеграции и самоинтеграции*, т. е. способность становиться «ресурсом для участников образовательного процесса, а они выступают для него в роли катализаторов раскрытия его собственных потенциальных профессиональных возможностей, так как стимулируют его к непрерывному саморазвитию и самореализации в профессии» [7, с. 128];

3) Феномен *опережающе-прогностической функции* в деятельности, который «реализуется через способность прогнозировать развитие той или иной ситуации в рамках своей профессиональной деятельности, а также учитывать необходимые ресурсы для ее решения» [7, с. 128] и др.

Данная идея находит свое подтверждение в исследованиях и других авторов, так Е.В. Федосенко отмечает, что «самореализация в своем развитии предполагает постоянное накопление и интеграцию феноменов саморазвития (самосознание, самопознание, самопонимание, самовосприятие и т. п.) в качестве необходимого условия своего воспроизводства» [12]. Помимо этого Е.В. Федосенко и И.С. Седунова считают, что профессиональная самореализация это «непрерывный гетерохронный процесс развития потенциалов чело-

века в созидательной деятельности на протяжении всего жизненного пути» [13], что вполне совпадает и с нашей точкой зрения. Ведь когда мы говорим о продуктивной профессиональной самореализации, то она не прекращается на протяжении всей жизни человека и актуализирует потребность профессионала в непрерывном развитии через повышение своей профессиональной компетентности. Именно такой специалист будет способен в *точках бифуркации* (от лат. bifurcus – «раздвоенный», «раздвоение») в соответствии с синергетическим подходом к профессиональному озарению (инсайту), а, следовательно, к качественному скачку в профессиональном преобразовании своих накопившихся в ходе опыта специалиста количественных характеристик в качественно новые образования: профессиональные возможности, способности, навыки и т. п.

Таким образом, педагог-психолог в современной системе российского образования вновь занимает существенные позиции, что создаёт объективные предпосылки для его продуктивной профессиональная самореализация, но, обладая индивидуальность, он реализует этот потенциал по-своему. Поэтому одной из исследовательских задач в области профессионального становления является выявление детерминант, механизмов и ресурсов личности психолога образования, которые могут способствовать или препятствовать этому изнутри. А практической задачей является разработка таких стимулов развития профессионала, которые максимально актуализировали бы этот внутренний потенциал к его продуктивной профессиональной самореализации. Ведь «главное для человека – понять свое предназначение, призвание. У каждого есть свой потенциал. И нужно стремиться его реализовать» (А.С. Запесоцкии□, д. кул. н., профессор, действ. чл. РАО, чл.-кор. РАН).

Список использованной литературы

1. Афанасенкова, Е.Л., Васягина, Н.Н. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е.Л. Афанасенкова, Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: изд-во ФГБОУ ВО «УрГПУ». – 2019. – № 2. – С. 10–30.
2. Афанасенкова, Е.Л. Саморазвитие и самореализация в профессиональной деятельности работников системы образования /

Е.Л. Афанасенкова // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования: материалы III Международной научно-практической конференции 14-15 ноября 2018 г., г. Минск. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 474-480.

3. Афанасенкова, Е.Л. Профессиональный стандарт как инструмент управления процессом формирования готовности к самореализации в будущей деятельности педагогов, психологов в сфере образования на этапе обучения в вузе / Е.Л. Афанасенкова // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). – В 2 ч. – Ч. 2. – М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. – С. 579 – 585.
4. Афанасенкова, Е.Л. Региональная специфика профессиональной, переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов в Сахалинской области / Е.Л. Афанасенкова // Современная психология образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Урал. гос. пед. ун-т. – электрон. дан. – Екатеринбург: [б. и.], 2017.– 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 44–51.
5. Афанасенкова, Е.Л. Уровни развития профессиональной самореализации личности / Е.Л. Афанасенкова // Актуальные проблемы психологии личност: сборник научных трудов / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. Е.А. Казаевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – Вып. 15. – С. 25-34.
6. Афанасенкова, Е.Л., Ведяшкина, Ю.А. Личностная зрелость как психологический ресурс продуктивной профессиональной самореализации педагога и психолога в дошкольном образовательном учреждении / Е.Л. Афанасенкова, Ю.А. Ведяшкина // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы III международной научно-практической конференции [2 апреля 2019 г., Ярославль – Минск] / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 151–153.
7. Афанасенкова, Е.Л., Ведяшкина, Ю.А. Особенности содержания профессиональной самореализации воспитателей и педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений / Е.Л. Афанасенкова, Ю.А. Ведяшкина // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: изд-во ФГБОУ ВО «УрГПУ». – 2019. – № 8. – С. 124–133.

8. Байлук, В.В. Формирование гтовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации: монография / В.В. Байлук / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 464 с.
9. Немолот, Е.В. Особенности профессиональной самореализации педагогов-психологов в условиях малого города / Е.В. Немолот // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11659>.
10. Профессиональный стандарт. Педагог-психолог (психолог в сфере образования). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_509/>.
11. Родин А.М. Из истории запрета педологии в СССР / А.М. Родин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aprol-pro.narod.ru/student/pedagogika/005.htm>.
12. Федосенко, Е.В. Сопровождение самореализации психолога в различных педагогических системах // Академия профессионального образования. – СПб. : Институт непрерывного образования взрослых, 2012. – № 3. – С. 27 – 35. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34083269&>.
13. Федосенко, Е.В., Седунова, И.С. Особенности сопровождения профессиональной самореализации психолога в различных педагогических системах / Е.В. Федосенко, И.С. Седунова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/fedosenko.pdf>.

УДК 159.9.018.2

КЛАСТЕРНАЯ СТРУКТУРА ИМИДЖ-ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА В ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЯХ СТУДЕНТОВ

М.Л. Белановская
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
belanovskaya.marina@gmail.com <mailto:belanovskaya.marina@gmail.com>

Социальные представления как ментальные образования, присущие сообществу людей определяют готовность к деятельности. Представления студентов о своей будущей профессиональной деятельности, являясь отражением социальных представлений и стереотипов, принятых в обществе, могут влиять на процесс становления в профессии. Целью проведенного исследования являлось выявление сущности представлений, входящих в имплицитную концепцию образа педагога у студентов педагогических специальностей.

Социальные представления – это совокупность различного рода теоретических, эмпирических, обыденных знаний об окружающем мире. Они содержатся в обыденном сознании и формируются через взаимные влияния, имплицитные переговоры; за счёт прошлого опыта индивида и социальной группы, к которой он принадлежит; за счёт обрывочных сведений об окружающей действительности, полученных из различных источников; а также за счёт личностных особенностей индивида [3].

Социальные представления, являясь обыденным знанием или знанием здравого смысла, включают когнитивный компонент установки. Как стабильные, часто неизменные элементы коллективного сознания социальные представления вкраплены в установки. Эта стабильность социальных представлений позволяет и установкам зачастую сохранять свою устойчивость, не меняясь под воздействием ситуации, влияния других людей и т. д. Таким образом, социальные представления составляют залог устойчивости установок [1].

Различия между установками и социальными представлениями заключаются в источнике их происхождения. Установки возникают как диспозиционная личностная структура под влиянием актуальной потребности и оценки предметной или социальной ситуации, в которой эта потребность может быть удовлетворена (Ядов, 1979). Социальные представления возникают в результате межличностного взаимодействия, в процессе общения людей или под влиянием средств массовой информации. Таким образом, установка – это ментальное образование присущее одному человеку. Когда же данная установка охватывает множество людей, она становится социальным представлением. Социальные представления – это ментальные образования, присущие сообществу людей.

Роль социальных представлений и установок в регуляции поведения личности также различна. Установка представляет собой готовность к деятельности и призвана регулировать поведение. В социальных представлениях сосредоточена энергия установок, они определяют готовность к деятельности, способность реализовать свои установки.

Обыденное сознание порождает «наивных педагогов» и «наивную (житейскую) педагогику». Все это существенно влияет на процесс профессиональной подготовки специалистов.

Можно предположить, что с одной стороны, представления каждого человека о своей будущей профессиональной деятельности, об основных ценностях, которых должен придерживаться специалист, личностных качествах профессионала могут являться отражением социальных представлений и стереотипов, принятых в обществе. С другой стороны, они всегда, в той или иной степени, опираются на собственный опыт человека, вследствие рефлексии которого формируется собственная житейская теория профессионала и профессиональной деятельности. Такая ненаучная, житейская «наивная» теория может стать одним из факторов, часто недостаточно осознанным, что позволяет говорить об ее имплицитности, определяющей профессиональный выбор и влияющей на процесс становления в профессиональной деятельности.

Имплицитные представления достаточно редко бывают осознанными, могут существовать в качестве интуитивных установок, порождать определённые ожидания студентов от будущей профессии. В процессе профессионализации студентов, обретения ими собственной профессиональной идентичности, большое значение имеют представления о профессии. Исходя из утверждения о том, что образ в широком смысле субъективная модель реальности, можно сделать вывод, что образ профессионала – это своего рода субъективная модель, тесно связанная с представлениями о профессиональной деятельности и профессионально важных качествах, которые занимают одно центральных мест [2].

Имидж профессии педагога, как образ-стереотип, функционирует в общественном и групповом сознании школьников и их родителей, профессионального педагогического сообщества и др., объединяет

в себе эстетические (внешний вид, одежда, выразительные движения), личностные, профессиональные и коммуникативные характеристики свойственные разным педагогам, а также эмоционально-чувственный компонент восприятия и отношения к профессии. Имидж учителя в массовом сознании постоянно изменяется, в зависимости от ряда социально-психологических, социально-экономических и других факторов.

В результате взаимодействия с учителем у ученика формируется образ-стереотип педагога. Особенно важен этот образ-стереотип для тех учеников, которые планируют связать свою жизнь с профессией педагога. Вследствие этого, в своем профессиональном становлении студент-педагог отождествляет себя со своими учителями, идеальными их образами, сформировавшимися в прошлом.

С целью выявления структуры имидж-характеристик педагогов в представлениях студентов, было проведено исследование, представляющее собой анализ свободных текстов.

Методика исследования включала анализ эссе «Мои учителя». В исследовании принимали участие студенты четвертого и пятого курсов педагогических специальностей БГПУ. Общее количество респондентов – 60 человек. Полученные результаты были обработаны при помощи метода контент-анализа. Далее был проведен кластерный анализ, позволивший уточнить структуру переменных, выделенных в сравнительном анализе. В качестве референтных были выделены переменные, составляющие 5 и более процентов от общего количества выборов.

Дерево классификаций, полученное в результате проведения кластерного анализа, дало возможность определить структуру группирования положительных имидж-характеристик педагога. В дендрограмме положительных имидж-характеристик можно выделить 5 вложенных кластеров, объединенных в «ближайшем соседстве» одним общим кластером. В общий кластер входят все структуры за исключением двух переменных, грамотность профессионала и креативность, примыкающих в разрезе «дальнего соседства» к общему кластеру.

Первый вложенный кластер объединяет такие переменные, как «вторая мама», эталон знаний, объективность, голос, простота, оптимизм, спокойствие, поиск лучшего в учениках, «наравне с учениками»,

вера в учеников, стимулирование учеников, мудрость, положительное безоценочное принятие учеников, одобрение работы ребенка, доступность объяснения, отсутствие у педагогов любимчиков. Трудолюбие и отдача сил, ответственность и жизнерадостность, отзывчивость, компетентность и культура включены в первый вложенный кластер как структуры «группового соседства». Следовательно, можно говорить о том, что данный вложенный кластер объединяет индивидуально-типологические черты, определяющие отношение педагога к взаимодействию с учащимися, отношение к педагогической деятельности.

Второй вложенный кластер содержит следующие переменные: эмпатия, терпение, эмоциональная уравновешенность, интерес к воспитанникам, требовательность, светлая, лучезарная улыбка, опыт, любовь к детям, чуткость, помощь в решении трудных задач. В «групповом соседстве» присоединяются переменные открытости и проявление эмоций и чувств. Данный кластер характеризует эмоциональные качества педагога по отношению к учащимся.

В третьем вложенном кластере объединяются переменные примера для подражания, доброжелательности, демократичности, ума, дисциплины, заботы, тепла, помощи советом. Данный кластер определяет нравственные качества учителя.

Четвертый вложенный кластер объединяет такие переменные, как любовь к детям, дружественность, справедливость, общительность, поддержку, понимание, индивидуальный подход. Таким образом, данный вложенный кластер характеризует восприятие учителем учеников и отношение с ними.

Последний, пятый, вложенный кластер содержит следующие переменные: любовь к своему делу, чувство юмора, уважение личности ребенка, строгость, доброту, «всегда поможет», умение заинтересовать. Данный кластер позволяет говорить об отношении педагога к своей работе.

Таким образом, проведенный кластерный анализ, позволил уточнить структуру имидж-характеристик педагогов в представлениях студентов. Базис данной структуры составляют индивидуально-типологические черты, определяющие отношение педагога к взаимодействию с учащимися, и отношение к педагогической деятельности. К нему примыкает эмоционально-ценностная составляющая, вклю-

чающая эмоциональные качества педагога по отношению к учащимся, а также нравственные качества учителя. Перцептивно-личностные качества (восприятие учителем учеников и отношение с ними, отношение педагога к своей работе) образуют третью составляющую имидж-характеристик педагога.

Список использованной литературы

1. Бовина, И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие / И.Б. Бовина // Социологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 5–20.
2. Тихомирова, И.В. Имплицитные представления студентов о психологе-профессионале / И.В. Тихомирова, О.А. Мусиенко // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам IX междунар. науч.-практ. конф. – М., Изд. «МЦНО», 2017. – № 7(9). – С. 60-65.
3. Moscovici, S. Notes toward a description of social representations. / S. Moscovici // European Journal of Social Psychology. – 1988. – № 3. – P. 211–250.

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЕГО САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Е.Г. Власенкова

Россия, г. Южно-Сахалинск, СахГУ

evlasenkova@mail.ru <mailto:evlasenkova@mail.ru>

В статье приводятся размышления, неоднозначно принимаемые, и, спорные в психологической науке вопросы критериев личностной зрелости человека, и как механизм – «личностная зрелость» соотносится с феноменом – «самореализация» человека.

Проблемы самореализации и самоактуализации человека давно привлекают внимание как отечественных, так и зарубежных ученых, работающих в различных областях психологической науки (Д. Бьюдженталь, Д. Келли, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, К.А. Абульханова□Славская, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и другие). Они рассматривают самореализацию как процесс становления

уникальности человека, автономности и аутентичности его личностного роста и реализации потенциала, основанный на свободном и ответственном выборе целей и способов развития.

В настоящее время выделяются различные направления изучения самоактуализации. Она рассматривается неотъемлемой составляющей процесса развития личности, как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии (К.А. Абульханова-Славская, И.А. Акиндинова, Т.И. Артемьева, Т.Н. Березина, Н.Р. Битянова, Е И. Головаха), интеллектуальной активности (Д. Б. Богоявленская), свободного выбора (В.А. Петровский), саморегуляции произвольной активности (О.А. Конопкин, В. А. Иванников), ответственности, нравственности, веры (Б.С. Братусь) и смысла жизни (Д.А. Леонтьев). Самоактуализация как показатель личностной зрелости обсуждалась в работах В.М. Русалова, И.Н. Свириденко, М.Ю. Семенова, Е. А. Сергиенко, Е. В. Столярской; как свойство сложной, самоорганизующейся психологической системы человека, способной к самодетерминации. Анализ психологических концепций показывает, что в зарубежных теориях личности самоактуализация рассматривается как единство актуализации и реализации (А. Адлер, К. Гольштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Юнг и др.). В отечественных психологических теориях личности превалирует термин «самореализация», и он рассматривается как единство актуализации и реализации (К. А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, И.А. Идинов, Л.А. Коростылева и другие).

Понятия самоактуализация и самореализация тесно связаны между собой, но, на наш взгляд, несут разную смысловую нагрузку, в исследованиях чаще всего четко разводятся, а порой перекрывают друг друга. Оба феномена связываются с самосознанием и потребностями человека. Чаще всего отечественные психологи используют термин «самореализация» для процесса формирования и механизма личностной зрелости человека.

Критерии личностной зрелости являются одним из спорных и неоднозначно принимаемых в психологической науке вопросов. Психологические теории личности, описывая становление личности, особо подчеркивают биологические и социальные факторы, которые

однако, подвергаются изменениям в ходе эволюции. Тем не менее, сегодня, однозначным является то обстоятельство, что зрелость личности обусловлена социальной средой, в которой человек живет и развивается. И здесь возникает вопрос, что подразумевается под понятием «зрелость»? Зрелость рассматривается как начало, или наоборот, как кульминация или завершение какого-либо процесса.

В процессе социализации индивид, набрав достаточно общественный опыт, усваивает его и в результате создает свои собственные представления о своем внутреннем и внешнем мирах. Можем ли мы под зрелостью понимать накопление определенного опыта, который впоследствии проявится по-своему и именно это своеобразие, и является достижением зрелости, где проявление выступает как качество, для оценки которого трудно найти критерии, учитывающие то, насколько оно способствует развитию: положительно ли оно или отрицательно? Индивид, являясь частицей социальной среды, несет ответственность как за свою собственную личность, так и за социальную среду; данное обстоятельство позволяет вывести определенные критерии для установления качества проявлений индивида. То есть индивид достигает зрелости тогда, когда проявленное своеобразие положительно влияет как на его собственную личность, так и на социальную среду. Положительное воздействие на самого индивида определяется положительными эмоциями индивида, когда он в гармонии с самим собой. Положительность для социальной среды определяется тем, что индивид своей деятельностью в социуме способствует развитию, процветанию своей социальной среды, однако в то же время устанавливает границы своей зависимости от социальной среды. В определенной степени это характеристика независимости, когда индивид сам решает, в какой степени он может зависеть от факторов внешней среды. Для развития предлагается следующее определение: развитие в нашем представлении – это ход изменения, которое по сравнению с предыдущим имеет преимущества, и каждый последующий слой несет в себе элементы предыдущего и потенциал следующего. Таким образом, под зрелостью мы понимаем ту степень развития индивида, когда на основе накопленного социального опыта индивид в состоянии создать собственные подходы и иметь свои особенные проявления, что создается именно его решением и предпочтениями [5, с. 372].

Однако поскольку индивид является социальным и биологическим существом, то возникает вопрос: о какой зрелости идет речь – социальной, физиологической, психологической? Исходя из многих теоретических обобщений, следует сказать, что зрелость является социально-психологическим явлением, поскольку психологическая зрелость каждый раз проявляется в социальной среде, в какой-то степени обуславливая социальную среду. Н.И.Леонов предлагает следующее определение зрелой личности: «Зрелость личности – это субъективные интегрированные качества в системе отношения к себе, к другим и к миру. Наличие этой целостной трехкомпонентной системы отношений позволяет нам дать адекватный ответ на внешние воздействия или внутренние процессы в определенных жизненных ситуациях» [4, с. 25]. Таким образом, предполагается, что социально-психологическая зрелость должна выражаться в общественно-трудовых проявлениях индивида, а та сфера деятельности, в которой индивид проявляет себя, несет на себе последствия его социально-психологической зрелости. Таким образом, здесь уместна трехмерная модель, в которой зрелость индивида обуславливается социально-культурной средой.

В.М. Бехтерев считал, что в структуре личности имеются два взаимосвязанных друг с другом компонента, один из которых представляет собой органическую, а второй – общественную сферы. Между этими сферами устанавливается определенное распределение функций. В.М. Бехтерев отмечает, что социальная сфера личности выступает объединяющим звеном всех следов психорефлексов, возникающих на почве общественной жизни, и уточняет, что индивидуальные особенности личности также важны, среди которых он выделяет характер. Интересным является его утверждение о том, что личность имеет решающее значение в общественной жизни. Он утверждает, что личность есть то основание, на котором строится общественная жизнь [1, с. 268].

Обобщая вышеуказанные теоретические исследования, мы выделили ряд критериев зрелости личности: целеустремленность, деловая надежность, эмоциональная уравновешенность, решительность, реалистичность, ответственность, самопознание и другие.

Целеустремленность как критерий личностной зрелости является осознанной, последовательной и устойчивой ориентацией личности

в ту сторону результата, то есть цели. Целеустремленность обеспечивается благодаря эмоциональным и волевым качествам личности. Наличие целей связано с осмыслением жизни личности. При наличии стабильных целей личность считает свою жизнь осмысленной, а при их достижении – личность удовлетворена своей жизнью. Целеустремленность – качество, приобретаемое в ходе жизни и характеризующее психологическую зрелость личности. Деловая надежность – один из важных параметров психологической зрелости личности. Это качество, в первую очередь, выражает чувство ответственности личности. Деловая надежность тесно связана с тем, насколько личность в своих поступках, деловых взаимоотношениях проявляет стабильность, и насколько способна отвечать за свое поведение. Эмоциональная уравновешенность – один из параметров зрелой личности, Она выражается в ситуациях, поведении и мыслях, подразумевающих эмоциональное напряжение. Эмоциональная уравновешенность, в первую очередь отражается во внутреннем мире личности, а потом уже проявляется в ее поведении. Решительность выражается в способности личности к принятию и претворению в жизнь ответственных решений. Данный параметр также связан с эмоциональными и волевыми качествами личности, однако приобретается в течение жизни. Решительность – осознанный выбор человека, а также способность действовать последовательно. Данное качество также развивается благодаря социальному опыту и требует способности преодоления внутренних и внешних препятствий.

Реалистичность как критерий психологической зрелости личности является характеристикой восприятия личностью действительности. Реалистичность в жизнедеятельности – верное восприятие собственных ресурсов личности и явлений окружающего мира. Реалистичность подразумевает наличие критического мышления. Чем больше проявляются у личности защитные механизмы при восприятии действительности, тем больше личность отдаляется от действительности. Способность личности противостоять трудным жизненным ситуациям позволяет ей воспринимать жизнь такой, какая она есть [5, с. 373].

Одним из важных критериев зрелости личности – ответственность, которая часто проявляется как форма внутренней саморегуляции. Это является способностью личности контролировать собствен-

ные действия, внутренний мир и в целом качество собственной жизни. Ответственность – осуществление действий сообразно собственным возможностям и убеждениям, а также контроль над реализацией указанных действий. Ответственность включает в себя компонент социальной адаптации, который подразумевает осознанное сопоставление собственных потребностей и социальной среды. Особенностью данного сопоставления является осознанный выбор. Осознанный выбор правил социальных норм и собственных желаний и является ответственностью личности. Самопознание важный критерий зрелой личности. Самопознание является важной предпосылкой для обеспечения гармонии с собственной душой. Это понимание собственного душевного мира и самопринятие. Самопознание позволяет человеку самореализоваться. Наряду с другими критериями психической зрелости личности оно является гарантией использования всего потенциала личности и достижения успеха. Аристотель полагал, что настоящее счастье в том, чтобы вести добродетельную жизнь и делать то, что достойно быть сделанным. Он утверждал, что главной целью человека является реализация его человеческого потенциала. То есть личностное развитие заложено в тенденции самой актуализации, оно закономерно связано с жаждой перемен, стремлением сделать лучше себя и мир, стать личностью, однако самой по себе, этой тенденции недостаточно.

Список использованной литературы

1. Бехтерев, В.М. Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности / В.М. Бехтерев. – СПб. : Алетейя, 1999. – 309 с.
2. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2003. – 672 с.
3. Рыбалка, В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие / В.В. Рыбалка. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
4. Леонов, Н.И. Социально-психологическая зрелость личности / Н.И. Леонов, М.М. Главатских // Известия Сарат. ун-та. Нов. сер. – Сер. Философия, Психология, Педагогика. – 2014. – Т. 14. – Вып.1.
5. Петросян, Л.А. Трактовка социально-психологической зрелости личности / Л.А. Петросян // Социальный мир человека «Человек и мир: миросозидание, конфликт и медиация» // Ижевск – Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2018. – Вып. 8. – С. 372-373.

УДК 159.923

САМООЦЕНКА И ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В.С. Волченков
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
v.vol@tut.by

Материалы посвящены вопросу адаптации студентов-первокурсников к обучению в учреждении высшего образования. Особое внимание уделяется тревожности и самооценке как индивидуально-психологическим особенностям личности, определяющим процесс адаптации и профессионального становления будущего педагога. Приводятся результаты эмпирического исследования тревожности, самооценки и уровня притязаний у студентов первого курса педагогического университета.

В условиях компетентностно-ориентированного подхода процесс профессионального становления личности студента учреждения высшего образования является многоплановым и предполагает овладение целым рядом компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных. Образовательными стандартами специальностей высшего образования определяются требования к компетенциям и учебным результатам по каждой из учебных дисциплин типовых учебных планов. Указанные результаты достигаются благодаря включению студентов в специально организованные виды деятельности, при этом ведущей в студенческом периоде является учебно-профессиональная. Профессиональное становление студента происходит на протяжении всего периода обучения, однако результативность данного процесса во многом зависит от протекания адаптации первокурсника к условиям обучения в учреждении высшего образования. Изучение адаптации студентов-первокурсников в психологической науке представлено довольно широким рядом исследований, однако данная тема не теряет своей актуальности, так как вопросы обучения, воспитания и развития личности студента, с одной стороны, всегда привлекают самое пристальное внимание со стороны государства, общества, а, с другой, – каждое новое поколе-

ние студентов представляет собой совершенно новую когорту со своими социально-психологическими и индивидуально-психологическими особенностями [1, 2].

В науке выделяют три группы факторов, определяющих процесс адаптации студентов к обучению в учреждении высшего образования: социологический, психологический и педагогический [3]. В рамках рассматриваемой публикации обратимся к психологическому фактору, который включает в себя индивидуально-психологические особенности личности студента: направленность, характер, самооценка, уровень притязаний, эмоционально-волевая сфера. От индивидуальных проявлений указанных психологических свойств зависит прохождение стадий адаптации, выполнение

требований учебно-профессиональной деятельности, включение в систему межличностных отношений и общения с однокурсниками, что, в итоге, определяет формирование требуемых компетенций специалиста.

В последнее время в Республике Беларусь наблюдается постепенное возрождение интереса у абитуриентов к профессии педагога, доказательством чему является увеличение конкурса и проходных баллов на педагогические специальности. В связи с этим определённый интерес представляет изучение личностных особенностей молодых людей, обучающихся в педагогическом университете. Знание указанных особенностей позволяет прогнозировать как процесс адаптации к обучению в учреждении высшего образования, так и профессиональное становление личности будущего педагога. Педагог должен обладать рядом профессионально значимых качеств, среди которых можно выделить педагогические способности, а также профессиональные свойства личности: направленность личности, коммуникативные, экспрессивные, работоспособность и др.

Особого внимания заслуживают такие индивидуально-психологические особенности личности как тревожность и самооценка. Установлено, что оптимальный уровень тревожности способствует успешному освоению учебно-профессиональной деятельности, делая её более успешной за счет активизации познавательных процессов и мотивации. Высокий и низкий уровни тревожности, как правило, препятствуют этому. Самооценка, в свою очередь, также во многом

определяет активность личности, её готовность к включению в деятельность, преодолению возникающих в ней трудностей.

Исходя из заявленной темы и, принимая во внимание её актуальность, в 2018/2019 учебном году осуществлено исследование, цель которого состояла в выявлении особенностей самооценки и тревожности у первокурсников педагогических специальностей. В исследовании приняли участие 180 студентов первого курса дневной формы получения образования Институтов психологии и инклюзивного образования, факультетов исторического и физического воспитания учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Использованы следующие методики: шкала самооценки уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина), методика Дембо-Рубинштейн, тест самооценки личности Будасси. Для математической обработки данных применялись метод рангового дисперсионного анализа Краскела-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании получены результаты, свидетельствующие о том, что большинство студентов первого курса педагогических специальностей имеют низкую реактивную тревожность (75 % испытуемых) и умеренный уровень личностной тревожности (57 % испытуемых). При этом достаточно значимая часть студентов характеризуются высоким уровнем личностной тревожности (38 % испытуемых). Имеются определенные различия между студентами разных специальностей. Так, у студентов Института инклюзивного образования преобладает низкая реактивная тревожность (58 % испытуемых), умеренный (49 % испытуемых) и высокий (49 % испытуемых) уровень личностной тревожности. Для студентов Института психологии характерен низкий уровень реактивной тревожности (73 % испытуемых) и умеренный уровень личностной тревожности (58 % испытуемых). Студенты исторического факультета имеют низкий уровень реактивной (82 % испытуемых) и умеренный уровень личностной тревожности (72 % испытуемых). На факультете физического воспитания студенты обладают низкой реактивной (82 % испытуемых) и умеренной личностной тревожностью (57 % испытуемых). Статистическая обработка данных показала, что наиболее высокий уровень тревожности наблюдается у студентов Ин-

ститута инклюзивного образования, а низкий – факультета физического воспитания.

Результаты исследования самооценки (тест Будасси) показали, что у первокурсников Института инклюзивного образования преобладает нормальная самооценка (75 % испытуемых), высокой самооценкой обладают 23 % испытуемых и 2 % – низкой. Первокурсники Института психологии также в большинстве своем имеют нормальную самооценку (58 % испытуемых), но большая часть (42 % испытуемых) характеризуется высокой самооценкой. Для студентов исторического факультета свойственно преобладание нормальной самооценки (58 % испытуемых), у 38 % испытуемых отмечается высокая самооценка и 4 % испытуемых имеют заниженную самооценку. Немного более чем половина студентов факультета физического воспитания имеют нормальную самооценку (53 % испытуемых), значительная часть (38 % испытуемых) обладают высокой самооценкой и для каждого десятого (9 % испытуемых) первокурсника характерной является заниженная самооценка.

Изучение самооценки и уровня притязаний с применением методики Дембо-Рубинштейн позволило выявить следующее. Студенты Института инклюзивного образования характеризуются реалистической (адекватной) самооценкой (средний показатель – 63 балла) и завышенным, нереалистическим уровнем притязаний (средний балл – 92). Обучающиеся в Институте психологии первокурсники имеют также реалистическую (адекватную) самооценку (средний показатель – 59 баллов), но адекватно высокий уровень притязаний (86 баллов). Схожими психологическими особенностями обладают и студенты исторического факультета: 64 балла – средний показатель по самооценке и 87 баллов – по уровню притязаний. Студенты факультета физического воспитания обладают адекватной самооценкой (68 баллов) и несколько завышенным уровнем притязаний (89 баллов).

Таким образом, установлено, что у студентов-первокурсников преобладает нормальный уровень самооценки, а также оптимальный, сравнительно высокий уровень притязаний. Отличия имеются лишь у студентов Института инклюзивного образования, у которых выявлен завышенный уровень притязаний, свидетельствующий о нереалистическом отношении к собственным возможностям. Однако ис-

пользование метода рангового дисперсионного анализа Краскела-Уоллиса не выявило статистически значимых различий в самооценке и уровне притязаний между студентами разных специальностей.

Обработка данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволила выявить, что у всех студентов педагогических специальностей, за исключением студентов Института психологии, отмечается взаимосвязь между уровнями тревожности и самооценки: чем ниже самооценка, тем выше уровень тревожности и наоборот. Также выявлена связь между уровнем личностной и реактивной тревожности.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что большая часть студентов характеризуется нормативными показателями реактивной и личностной тревожности, самооценки и уровня притязаний. Следовательно, это может рассматриваться условием положительной адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в учреждении высшего образования и их профессионального становления.

Список использованной литературы

1. Резник, С.Д. Студент вуза: технологии и организация обучения в вузе : учебник / С.Д. Резник, И.А. Игошина // М. : ИНФРА-М, 2015. – 366 с.
2. Резник, С.Д. Адаптация студентов-первокурсников к условиям обучения в университете: опыт, проблемы, перспективы / С.Д. Резник, М.В. Черниковская, Е.В. Носова // Вестник КемГУ. Серия : Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 36-41.
3. Крысова, В.А. Профессиональная адаптация студентов-первокурсников через вовлечение в научно-творческую деятельность / В.А. Крысова, Ж.Ю. Федяева // Концепт. – 2015. – № 6. – С. 36-40.

УДК 159.922.762

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАС КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.А. Давидович
Республика Беларусь, г. Минск, БГУ
Hannamajorova@gmail.com

В статье представлены результаты исследовательской работы, направленной на прояснение нейропсихологических механизмов аутистических расстройств у детей, в том числе, анализируются особенности сенсорной сферы ребенка. Осуществленный нейропсихологический анализ механизмов сенсорной дисфункции позволяет предложить приемы преодоления имеющихся дефицитов в ситуации учебного учреждения, реализующего принципы инклюзивного образования.

За годы практической работы (2014-2019 гг.) на базе Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Партизанского района г. Минска нами, на основании анализа медицинской документации, динамического наблюдения за ребенком, подробнейшим динамическим сбором анамнестических сведений от опекунов и реализации нейропсихологических диагностических процедур, составлялись нейропсихологические профили на каждого обследованного ребенка с РАС (всего 364 ребенка). Средний возраст детей – 5 лет и 4 месяца. Родителям предоставлялись нейропсихологические характеристики детей (по запросу). В своей работе мы исследуем все те функции, анализ которых заявлен в стандартизированной схеме нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста [1]: кинестетический, кинетический, пространственный праксис., различные виды гнозиса, характер зрительно-моторных и слухо-моторных координаций, оценка управляющих функций, всех характеристик речи и речевой деятельности, слухо-речевая, двигательная, зрительная память. Анализ полученных данных позволил нам сгруппировать проблемные функции в следующие содержательные блоки:

- нарушение рефлекторных функций: защитных, сердечнососудистой системы, пищеварения, дыхания, слюноотделения, установочные (поддержание позы), синхронные движения глаз, ориентировочные, реакция на свет-звук, сгибательные-разгибательные рефлексы, двигательные программы;
- нарушение проводниковой и сенсорной функций, реализуемых при участии стволовых структур : нарушение передачи информации от / к периферии к центру (связи коры с мозжечком и спинным мозгом, периферической нервной системой); связи между правым и левым полушарием; замедленная и/или искаженная/некачественная обработка информации, поступающей от болевых, тактильных, температурных, мышечно-суставных, вибрацион-

ных,вкусовых, зрительных, обонятельных и слуховых рецепторов и путей в центральную нервную систему.

- нарушение регуляторной функции: нарушение терморегуляции, пищевого поведения, чувства удовольствия/неудовольствия, дисфункция биологических циклов.
- нарушения в когнитивной сфере: нарушения сенсомоторных координаций, фрагментарность восприятия, дефекты избирательности памяти, задержка и/или специфика речевого развития.
- трудности выработки и автоматизации различных двигательных программ.
- нарушения произвольности психической деятельности.

Отметим, что отличия от нормативных показателей наблюдались у обследованных детей по всем шести обозначенным группам.

Обзор исследовательских данных, посвященных анализу характера нейропсихологического дефицита при расстройстве аутистического спектра, позволяет выделить следующие концепции в качестве наиболее эвристичных. Гипотеза центрального связывания и гипотеза регуляторной дисфункции имеют одно и то же уязвимое место, связанное с тем, что обе эти гипотезы предполагают когнитивное нарушение, которое охватывает все уровни переработки информации, или, как в случае второй гипотезы, нарушение механизма управления переработкой информации и планирования действий. При этом ни та, ни другая теория не дают четкого разъяснения того, какие системы мозга могут лежать в основе этих когнитивных механизмов, эти теории скорее предпочитают говорить об общемозговых нарушениях, нежели о нарушениях, имеющих определенную мозговую локализацию [2; 3]. В случае лимбической гипотезы сложилась ровно противоположенная ситуация: нарушения социального поведения при аутизме связываются с дисфункцией медиальных отделов височной доли и других лимбических структур, но при этом не предлагается никакого определенного психологического механизма, который бы исполнял роль посредника между мозгом и поведением.

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что характер церебральной дисфункции у детей с расстройством аутистического спектра носит все-таки «докорковый» уровень и связан, скорее, с нарушениями функционирования первого функционального блока мозга. Приведенные выше данные о характере дисфункций:

нарушения рефлекторной сферы, проводниковой, сенсорной и регуляторных функций, сбой этологических механизмов поведения, свидетельствуют о ведущей роли стволовых и подкорковых структур в общей картине дизонтогенеза. Тем не менее, следует учитывать, что соотношения структуры и функции, которые имеют место в нормально развивающемся мозге, могут отличаться от тех, что имеют место в мозге, развитие которого нарушено, а значит и поведение, будь то нормальное или же необычное, может отражать работу каких-то других мозговых структур.

В концепциях, полагающих принцип сенсорной интеграции в качестве основного и эвристичного, убедительно описан механизм формирования аутистического синдрома на основе первичных нарушений в сенсорной сфере, связанных с упомянутой дисфункцией первого функционального блока мозга. В классических работах школы Лебединской-Никольской подробно описана первичная искаженность эмоционального фона с тенденцией к иррадиации отрицательной эмоции, которая сопровождает все виды чувственного опыта ребенка с РАС. Это приводит к тому, что дистантные анализаторы (зрение, слух) не становятся ведущими, а происходит фиксация более ранних форм ориентировки (ребенок анализирует мир преимущественно тактильно, с помощью обоняния или вкусовых рецепторов). Возникает замкнутый круг: внутри сенсомоторной сферы в отсутствии должной стимуляции не складываются новые координации, не происходит адаптации к окружающему, ребенок демонстрирует защитные формы поведения (протестное, деструктивное, аутостимулирующее поведение).

В связи с вышеописанными особенности сенсорной сферы ребенка с РАС рекомендуется создание так называемой «сенсорной диеты» при организации учебных занятий в учреждениях образования. Поставленная задача может быть реализована с использованием следующих приемов:

1. минимизация пребывания ребенка в статичной, неподвижной позе. Максимальное время нахождения ребенка без движения – 20-25 минут;

2. во время «сенсорных пауз» следует использовать упражнения, направленные на стимуляцию лучезапястного сустава, пальцев, под-

пальцевых подушечек рук, предплечья и плеча, голеностопа, как участков тела, имеющих наибольшее представительство в зоне кинестетического анализатора в коре головного мозга. Для реализации этой задачи может быть использовано специальное сенсорное оборудование: массажные мячики, жвачки для рук, кинестетический песок, шарики «суджок», балансировочные подушки, фитнес-роллы, сенсорные резинки, эспандеры, «умные» мячики и т. д. В репертуар сенсорных упражнений обязательно должны быть включены упражнения, направленные на стимуляцию проприоцептивной сферы: растяжки, балансировка, сдавливания, обжимания, глазодвигательные упражнения, действия с утяжеляющими предметами (гантелями, мячами, одеялом и т. д.);

3. предъявление учебного материала должно реализовываться с учетом особенностей зрительного и слухового восприятия ребенка. К примеру, очень многие дети с РАС демонстрируют специфическое функционирование фонематического слуха, и, соответственно, нуждаются в визуальном сопровождении инструкции педагога. Нередки случаи проблем с фронтальным предъявлением информации, что связано с особенностями зрительного гнозиса: ребенок нуждается в особой подаче, организации визуального материала.

Щадящее отношение к особому состоянию центральной нервной системы ребенка позволит предупредить появление нежелательного поведения, деструктивных и аутоагрессивных проявлений, уменьшит количество аутостимуляций, улучшит концентрацию внимания и способность ребенка следовать инструкции во время учебного занятия.

Перспектива дальнейших исследований в области нейропсихологии расстройств аутистического спектра видится нами в объединении биологического, нейропсихологического и поведенческого уровней анализа аномалий развития. Помимо этого, эвристичность концепции блоковой организации мозга позволит прийти к непротиворечивому истолкованию данных, касающихся аутизма, полученных внутри самой нейропсихологии, нежели отстаивание предположения о том, что в основе всех проявлений аутизма лежит какое-то одно нарушение. Это направление исследований может оказаться особенно продуктивным в свете убедительных нейробиологических данных о том, что поражение мозга при расстройстве аутистического спектра скорее носит множественный диффузный, а не локальный характер[4].

Список использованной литературы

1. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – СПб. : Питер, 2006. – 80 с.
2. Happe, F.G.E. Autism: cognitive deficit or cognitive style? / F.G.E. Happe // Trends in Cognitive Sciences, – 1999 (3). – P. 216-222.
3. Robbins, T.W. Integrating the neurobiological and neuropsychological dimensions of autism. / T.W. Robbins // Autism as an executive disorder / J. Russell (Ed.). – . Oxford: Oxford University Press, 1997 .– pp. 21-38..
4. Minshew, N.J., Goldstein, G., Siegel, D.J. Neuropsychologic functioning in autism: profile of a complex information processing disorder / N.J. Minshew, G. Goldstein,. D.J. Siegel // Journal of the International Neuropsychological Society, – 1997(3). – pp, 303-316.

УДК 159.9

ПРАКТИЧЕСКОЕ КОМПЛЕКСНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ж.И. Казачёнок
Республика Беларусь. г.Минск, ВА РБ
zhenyai70@mail.ru <mailto:zhenyai70@mail.ru>

В статье представлены некоторые теоретические аспекты и результаты апробации комплексного профессионального тренинга в рамках образовательного процесса слушателей УО «ВА РБ». Практическое комплексное занятие, как форма психолого-педагогического сопровождения развития личности позволяет формировать компетентность специалиста с учетом детерминанты развития профессионала в системе «личность – деятельность – социум» на этапе обучения в учреждении образования.

Система психолого-педагогического сопровождения развития личности в учреждениях образования обусловлена принятой в Республике Беларусь компетентностной образовательной парадигмой.

Она ориентирована не столько на усвоение знаний, объемы которых с каждым годом увеличиваются, сколько на формирование компетенций, обусловливающих профессиональную и личностную успешность в целом (Т.Д. Дубовицкая [1], О.Л. Жук [2, с.19–22; 74], И.С. Журавкина [3], Т.П. Карпович [4] и др). Образовательная парадигма особенно значима при обучении взрослых уже имеющих некоторый профессиональный и жизненный опыт. Теоретико-методологическая основа форм психологического сопровождения развития взрослых должна гармонично сочетаться с парадигмой образовательного процесса. Образовательный процесс, ориентированный на компетенции, предполагает четкие цели, эталоны, критерии и определенные условия будущей профессиональной деятельности специалиста. В основе компетенций, проявляющихся в деятельности, лежат личностные характеристики (компетентности). Возникает актуальный и сложный вопрос об определения акцентов при организации образовательного процесса и его психологического сопровождения, мониторинге качества выпускника.

В статье освещаются некоторые психолого-педагогические аспекты подготовки офицерского состава в качестве слушателя на основе образовательной парадигмы, которые можно реализовать в учреждениях образования гражданского профиля.

В динамических условиях изменения политической и социально-экономической ситуации в мире, которые не могут не оказывать влияние на Республику Беларусь, все чаще аналитики указывают на сложность анализа и прогноза любой системы, в том числе и системы подготовки офицерского состава на современном этапе. Следовательно, сегодня недостаточно выстраивать обучение офицерского состава на выверенных профессиональных эталонах (компетенциях). Образовательный процесс, направленный исключительно на формирование компетенций, не совсем соответствует специфике деятельности военнослужащего, а значит и принципам организации подготовки офицерского состава. И такое положение актуально не только для военной сферы. Часто развитие специалиста происходит в условиях сложной социально-экономической ситуации и некоторой неопределенности. Психологическая подготовка современного специалиста, основанная на комплексном развитии личности, должна обес-

печивать успех деятельности в самом широком диапазоне изменяющихся условий. Образовательный процесс при этом ориентируется не столько на поиск подходов и способов решения смоделированных профессиональных задач, сколько на развитие личности и индивидуального стиля деятельности с учетом закономерностей, правил и требований профессии. Слушатель рассматривается не только как субъект обучения, но и как субъект деятельности, что предусматривает его активную учебную позицию – выполнение учебно-специальной задачи, которая может иметь множество вариантов, и он вынужден исполнять функции «руководителя проекта» и опытного фасилитатора.

Анализ источников по формированию компетентности у взрослых в различных профессиональных областях указывает на эффективность методов активного обучения, которые работают на когнитивном, эмоциональном и поведенческим уровнях (Г.М. Андреева [5], Л.А. Петровская [6], Т.Н. Щербакова [7] и другие). Под этими методами понимается комплексная социально-дидактическая технология, включающая в себя ряд приемов психологического воздействия, которая реализуется в различных формах, таких как деловая и ролевая игра, социально-психологический тренинг, тренинг личностного роста, мотивационный тренинг, активное социальное обучение, мозговой штурм, морфологический анализ, анализ конкретных задач и ситуаций.

При этом большинство ученых склоняется к мнению, что подлинной активизации учебного процесса можно достичь только при условиях уверенного усвоения обучаемыми академических знаний и комплексного применения методов активного обучения и комплексного развития личности (Т.Н. Щербакова [7]).

Сегодня не существует целостной теории развития будущего специалиста (И.В. Дубровина [8], Л.М. Митина[9], А.А. Реан [10], Т.Н. Щербакова [7] и другие). Практически во всех работах указывается на то, что методология развития специалиста должна основываться не на формировании отдельных качеств личности, воздействии на нечто «вообще», а на динамике системообразующих свойств и совершенствовании внутренней гармонизации и интеграции отдельных элементов в единое целое, представляющее собой новое качество психологического явления. Популяризация социально-психо-

логических тренингов и тренингов по развитию отдельных элементов компетентности еще не является совершенствованием целого (Т.Н. Щербакова [7]). Следующий шаг в методологии развития личности в образовательном процессе следует сделать в сторону комплексного профессионального тренинга, формирующего как отдельные компетенции, так и компетентности, которые обеспечивают общую профессиональную готовность. Преимущество такого тренинга заключается в том, что усвоивший академические знания и получивший отдельные навыки курсант (слушатель) максимально приближается к реальным ситуациям, требующим комплексного анализа и компетентного поведения, когда нужно отрефлексировать и свою индивидуальную активность и условия, в которых должна проявляться компетентность.

Эффективность профессионального тренинга во многом зависит от того, насколько его содержательная модель направлена на формирование готовности работать по специальности. По мнению Т.Н. Щербаковой [7], тренинг профессиональной компетентности должен включать несколько этапов: самодиагностику компетентностей проектирование и моделирование развития индивидуальной компетентности в будущем, контроль эффективности. Стержневым моментом является моделирование профессиональной деятельности, обусловленное задачами и требованиями к специалисту, в котором особую значимость имеет мотивация самоактуализации обучающегося. Она направляет, регулирует и корректирует развитие компетентностного стиля. Содержательный компонент моделирования должен включать актуализирующие условия, реальную готовность специалиста, развитие, психологическую поддержку и формирование компетентного стиля.

В рамках образовательного процесса учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» была создана, апробирована и внедрена новая форма практического занятия – практическое комплексное занятие (далее – ПКЗ), которое является формой реализации указанного выше подхода.

Практическое комплексное занятие (далее – ПКЗ) – форма психолого-педагогического сопровождения на основе комплексного профессионального тренинга в деятельности для закрепления полу-

ченных теоретических знаний и выработки навыков решения учебно-специальных задач, способствующих дальнейшему развитию профессионально важных качеств слушателя и личности в целом.

Все практические комплексные занятия объединены общим замыслом, предполагающим наличие у слушателей знаний, навыков и умений по нескольким изучаемым дисциплинам.

Учебные задачи, развивающие профессиональные компетенции, не предполагают наличие готовых алгоритмов решения и отрабатываются в условиях неопределенности. Это обеспечивает развитие не только профессиональной группы качеств, но и компонентов психологической устойчивости к негативным социально-экономическим факторам. Учебные задачи, предусмотренные ПКЗ, ставят слушателя в ситуацию, требующую максимальной мобилизации личности, а успешность ее решения достигается не столько проявлением отдельных компетенций, обусловленных набором качеств, а их целенаправленной интеграцией. Программа ПКЗ реализуется в рамках профилирующей дисциплины и решает следующие образовательные задачи:

- целостное развитие личности с учетом различных социальных условий в ходе выполнения учебно-специальной задачи;
- интеграция компонентов личности, знаний, навыков и умений слушателей по профилирующим дисциплинам для комплексной мобилизации при выполнении профессиональных задач;
- формирование технологии подготовки к каждому этапу деятельности по специальности с учетом своих (слушателей) индивидуально-психологических особенностей;
- получение опыта отработки профессиональных компетенций за счет активизации личностных качеств и их взаимосвязей;
- формирование навыков рефлексии и анализа профессиональной деятельности путем ведения дневника с записями результатов каждого этапа выполнения учебно-специальной задачи, оценки работы преподавателем и действующими представителями Заказчика;
- овладение методикой самоуправления и самоорганизации в условиях неопределенности;
- обеспечение контроля, анализа и оценки уровня сформированности профессиональных качеств и компетенций в ходе выполнения задач в форме контрольных и зачетных тренировок.

Система ПКЗ реализована в объеме отведенных часов и не потребовала дополнительного времени. Для подтверждения ее эффективности проведен формирующий эксперимент.

Для апробации комплексного практического занятия и подтверждения его эффективности на базе УО «Военная академия Республики Беларусь» был проведен формирующий эксперимент. В нем участвовали слушатели наборов 2009-2011 гг. – экспериментальная группа обучаемых, выпускники набора 2008 г. – контрольная группа, 16 экспертов: 8 преподавателей профилирующих дисциплин и 8 действующих специалистов. Формирующий эксперимент проводился в период с января по июль 2010-2012 гг. Выборка соответствует репрезентативности.

Исходный срез осуществлен в течение апреля 2010-2012 гг., итоговый срез - в течение июля 2010-2012 гт. по 51 шкале следующих методик: «Методика определения уровня коммуникативной компетентности» (В.Б. Никишина, Т.Д. Василенко); «Тест-опросник оценки коммуникативной социальной компетентности (КСК)» (Р.В. Овчаровой); Пятифакторный личностный опросник МакКрае - Коста (Большая пятерка); самооценочный тест-опросник Ю.З. Гильбуха; «Тест определения мотивации к работе» (Д.Я. Райгородский).

Выявление различий между показателями контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) определялось с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок. Значимости различий между показателями до и после эксперимента определялось с использованием критерия Т-Вилкоксона для зависимых выборок и показателю х-среднему арифметическому значению величин по шкалам. В процессе формирующего эксперимента подтверждено расширение диапазона развиваемых в практическом комплексном занятии профессионально важных качеств и тесноты их взаимосвязей, формируемых в процессе решения учебно-специальных задач в реальных социальных условиях. Так, по завершению формирующего эксперимента у обучаемых ЭГ статистически значимо изменились результаты по 19 из 51 шкалы. В частности: повысились показатели по четырем шкалам личностной зрелости: «мотивация достижений» (Т = 296, при $p < 0,05$; хдо = 16,43, хпосле = 17,84); «чувство гражданского долга» (Т = 271, при $p < 0,005$; хдо = 10,76, хпосле = 13,13); «жизненная установка» (Т = 205, при $p < 0,05$; хдо =

16, 18,11, хпосле = 19,67); «личностная зрелость» (Т = 205, при р <0,005; хдо = 43,60, хпосле = 47,02).

Таким образом, развитие личности в процессе ПКЗ, основанное на расширении социального опыта в условиях экспериментальной ситуации, где критерием успешности является выполнение профессионально ориентированной задачи, статистически значимо и влияет на развитие системообразующих качеств субъекта деятельности. Данная форма тренинга способствует формированию у обучаемых стремления к самореализации, самостоятельности, инициативности, достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях (шкала «мотивация достижений»). Формирующий эксперимент повлиял на повышение интереса к общественной жизни и развитие профессиональной ответственности (шкала «чувство гражданского долга»). Обучаемые стали более рассудительны и реалистичны (шкала «жизненная установка»). После формирующего эксперимента у них повысился уровень личностной зрелости. В целом, использование ПКЗ как формы комплексного профессионального тренинга позволяет учитывать детерминанту развития профессионала в системе «личность - деятельность - социум» на этапе обучения в учреждении образования.

Список использованной литературы

1. Дубовицкая, Т.Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход / Т.Д. Дубовицкая // Психол. журн. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 70–79.
2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко ; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 192 с.
3. Журавкина, И.С. Коммуникативная компетентность и способность к саморегуляции будущего специалиста: сравнительный анализ результатов теоретического и эмпирического исследования / И.С. Журавкина // Нар. асвета. – 2013. – № 12. – С. 8–11.
4. Карпович, Т.Н. Развитие коммуникативной и познавательной активности как элемент психологического сопровождения учащихся системы профессионального образования / Т.Н. Карпович // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол.: О.С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2014. – Вып. 4, ч. 2 / под общ. ред. Е. Л. Касьяник. – С. 86–97.

5. Жуков, Ю.М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.05 / Ю.М. Жуков. – М., 2003. – 356 л.
6. Андреева, Г.М. Психология социального познания : учеб. пособие / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
7. Петровская, Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию : учеб. пособие / А.И. Донцов [и др.] ; отв. ред.: Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, О.В. Соловьева. – М., 1999. – С. 150–166.
8. Щербакова, Т.Н. Развитие психологической компетентности профессионала : учеб. пособие / Т.Н. Щербакова. – Ростов н/Д : Федер. агентство по образованию России, Юж. федер. ун-т, 2007. – 98 с.
9. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности : учеб.-метод. пособие / Л.М. Митина ; Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 400 с.
10. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / под ред. А.А. Реана. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЗРОСЛЫХ

Н.Ю. Клышевич, О.А. Дрозд
Республика Беларусь, г. Минск,
Белорусский государственный университет
klishevich_n@mail.ru <mailto:klishevich_n@mail.ru>, drozdxo@gmail.com

В статье представлены эмпирические данные об особенностях эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций взрослых. Теоретически обосновывается и статистически доказывается наличие положительной взаимосвязи между указанными переменными. Описывается характер связи эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций в трех возрастных группах – 28–32 года; 33–38 лет; 39–43 года.

Вопросы осмысления жизни являются неизменно актуальными для человека. Содержание этих вопросов аккумулируется в смысложизненных ориентациях личности, которые определяют понимаемое значение собственной жизни в целом, осознанные целей саморазвития в системе экзистенциальных ценностей. Понимание характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций взрослых и ее возрастной специфики является необходимым условием психологического сопровождения личности как субъекта учения (заочная форма обучения, дистанционное обучение) и как субъекта профессиональной деятельности. Это будет содействовать более полному и глубокому пониманию психологических факторов самореализации человека.

Термин «эмоциональный интеллект» был введен в научную терминологию Дж. Майером и П. Сэловеем. В дальнейшем он изучался в русле трех основных подходов: смешанные модели Д. Гоулмана и Р. Бар-Она; модель способностей Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо.

В российской психологии можно выделить подход Д.В. Люсина, который предложил модель данного феномена, рассматривая эмоциональный интеллект как психологический конструкт, имеющий двойственную природу: с одной стороны, он связан с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками человека. Автор выделяет внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект [1].

Развитие эмоционального интеллекта позволяет сформировать стойкий навык сознательной регуляции эмоциональных состояний, самообладания в стрессовых ситуациях, навык конструктивного взаимодействия с людьми (коллегами, партнерами, друзьями и близкими) в любых условиях – иначе говоря, сформировать эмоциональную компетентность.

Понятие смысла человеческой жизни можно охарактеризовать как базисное интегральное образование, детерминирующее содержание и направленность всей жизнедеятельности индивида. Вопросы формирования смысла жизни и смысложизненных ориентаций личности рассматриваются в контексте ряда философских (С. Кьеркегор, С. Н. Трубецкой, М. Шелер и др.), психологических (А. Адлер, Д. А. Леонтьев, Р. Мэй, В.Э. Чудновского и др.), психотерапевтических (В. Франкл, Э. Фромм и др.) подходов.

Смысл жизни конкретизируется в смысложизненных ориентациях личности. Д.А. Леонтьев определяет смысложизненные ориентации как социально-психологические образования, которые задают вектор и границы самореализации личности как субъекта жизненного пути через структурную организацию жизненных целей – ценностей. Они отражают способность человека к осознанию смысла жизни, структурируют отношения человека с внешним миром [2].

Различные авторы по-разному видят соотношение эмоциональных и смысловых явлений и механизмов. Так, В.К. Вилюнас пришел к выводу, что смысл и эмоции – взаимозаменяемые явления. Б.И. Додонов понимает эмоцию как ценностную реакцию. Д. Гоулман считает, что эмоциональная оценка действительности указывает человеку направление, которое хорошо себя зарекомендовало при решении сходных проблем. Д.А. Леонтьев отмечает, что эмоции выполняют функцию презентации личностного смысла на осознаваемом уровне.

В русле нашего исследования представляют интерес идеи А. Лэнгле, высказанные им в экзистенциально-аналитической теории. По его мнению, жизнь, наполненная смыслом, связана с нахождением, проживанием и чувствованием ценностей. Чувствование ценностей требует отношений, что, в свою очередь, связано с эмоциональным интеллектом человека [3].

Методологической базой исследования выступают концепции эмоционального интеллекта Д.В.Люсина и смысла жизни Д.А. Леонтьева.

В нашем исследовании приняли участие 110 респондентов в возрасте от 28 до 43 лет, из которых 57 женщин и 53 мужчины. Все респонденты со средним специальным или высшим образованием. Их профессиональная деятельность связана с услугами дополнительного образования детей, средний возраст – 35 лет. С целью дифференциации анализа эмпирического материала респонденты были разделены в три группы: 28–32 года; 33–38 лет; 39–43 года.

Для реализации цели исследования были использованы опросник ЭмИн (Д.В. Люсин), опросник «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев). Определение взаимосвязи вышеуказанных переменных осуществлялось при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Согласно опроснику ЭмИн, у большинства респондентов показатели общего эмоционального интеллекта соответствуют среднему и высокому уровням развития исследуемого феномена (39,10 % и 35,50 % соответственно). Возможно, это объясняется возрастными особенностями испытуемых (ранняя взрослость) и сферой профессиональной деятельности, связанной с межличностным общением. Эмоциональный интеллект вышеназванных респондентов характеризуется высокой эмоциональной осведомленностью, развитыми способностями целенаправленно управлять своими эмоциями, понимать эмоциональные состояния других людей и воздействовать на них. Результаты исследования межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта показывают, что основная часть респондентов характеризуются наличием высокоразвитых способностей понимать и оценивать собственные чувства, в сочетании с недостаточно развитыми умениями управлять своими эмоциями. В то же время участники исследования с низкими показателями по интегральной шкале или отдельным шкалам опросника, число которых в среднем составляет около трети выборки, испытывают значительные затруднения с осознанием собственных эмоциональных состояний и эмоций партнеров по взаимодействию. Это может выступать в качестве неблагоприятного фактора, осложняющего процесс осмысления жизненных ценностей, а, следовательно, и самоосуществления личности.

Анализ эмпирических данных свидетельствует, что у большинства респондентов интегральный показатель общей осмысленности жизни, согласно эмпирическим данным по методике Д.А.Леонтьева, характеризует ее как среднюю или высокую (36,37 % и 36,36 % соответственно). При этом часть респондентов (27,27 %) демонстрируют низкий уровень осмысленности жизни.

Наиболее часто встречается высокий уровень по шкалам «Цели в жизни» и «Процесс жизни», который демонстрируют почти половина участников исследования. Наименьший процент взрослых с высокими показателями наблюдается по шкалам «Локус контроля - жизнь», «Локус контроля - Я», «Результат жизни». Подобные показатели отмечаются у каждого четвертого взрослого.

Число участников исследования, отнесенных к низкому уровню смысложизненных ориентаций, выше по шкалам «Цели в жизни»

и «Локус контроля - Я». Оно составляет треть выборки. По остальным шкалам низкие показатели обнаруживаются у пятой части респондентов.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что по шкале «Цели» наиболее высокие баллы у взрослых второй (42,42 %) и первой (38,46 %) возрастных групп. В третьей возрастной группе половина респондентов демонстрирует средние баллы по данной шкале, что в сочетании с достаточно высокими показателями по шкале «Общий показатель осмысленности жизни» может говорить нам о стремлении людей данного возраста жить, больше сосредоточившись на текущем моменте.

Показатели субшкал «Процесс жизни», «Результат», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» в целом схожи во всех трех возрастных группах и характеризуются преобладанием средних значений.

Выполненное нами исследование позволило обнаружить наличие содержательных различий смысложизненных ориентаций взрослых с различным уровнем эмоционального интеллекта (таблица 1).

Таблица 1 – Смысложизненные ориентации респондентов с различными уровнями общего эмоционального интеллекта (ср. зн.)

Смысложизненная ориентация	Общий эмоциональный интеллект		
	низкий	средний	высокий
Цели	33,36	56,60	70,18
Процесс	33,00	54,43	72,83
Результат	35,73	51,23	74,40
Локус контроля – я	33,73	50,02	77,17
Локус контроля – жизнь	35,61	56,92	68,22
Общий показатель осмысленности жизни	30,25	55,28	73,87

У респондентов с развитым общим, межличностным и внутриличностным эмоциональным интеллектом наблюдаются более высокие показатели по всем шкалам опросника смысложизнененных ориентаций. Они характеризуются наличием целей в будущем, способностью контролировать принятие и реализацию собственных решений, осмысленностью жизни, удовлетворенностью ее результатами.

На наш взгляд, респонденты с низким уровнем эмоционального интеллекта, демонстрирующие также наименьшие показатели по

шкалам опросника смысложизненных ориентаций, в наибольшей степени нуждаются психологическом сопровождении.

Важной задачей исследования было проведение корреляционного анализа изучаемых переменных – эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций взрослых.

Таблица 2 – Коэффициенты ранговой корреляции переменных эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций взрослых по выборке в целом

Переменные	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	МЭИ	ВЭИ	ОЭИ
Цели	0,177	**0,402****	**0,383****	**0,415****	0,059	**0,313****	**0,341****	**0,360****
Процесс	**0,239****	**0,369****	**0,385****	**0,326****	0,007	**0,325****	**0,328****	**0,308****
Результат	0,147	**0,449****	**0,445****	**0,421****	0,118	**0,267****	**0,371****	**0,283****
ЛК - Я	**0,291****	**0,468****	**0,373****	**0,457****	0,089	**0,402****	**0,384****	**0,389****
ЛК - жизнь	0,186	**0,407****	**0,348****	**0,283****	0,012	**0,361****	**0,270****	**0,292****
ОЖ	**0,295****	**0,537****	**0,530****	**0,516****	0,135	**0,448****	**0,501****	**0,470****

По выборке в целом наиболее сильные связи ($p < 0,01$) прослеживаются между межличностным, внутриличностным, общим эмоциональным интеллектом и общим показателем осмысленности жизни. Отметим, что с интегральным показателем осмысленности жизни положительно связаны все компоненты эмоционального интеллекта, за исключением контроля экспрессии.

Анализ корреляции переменных в трех возрастных группах (28–32года; 33–38 лет; 39–43 года) позволил выявить их специфику. В первой возрастной группе нами обнаружено наибольшее число связей между переменными. Нами обнаружена положительная связь компонентов эмоционального интеллекта (понимание и управление собственными эмоциями, управление чужими эмоциями, межличностный ЭИ, внутриличностный ЭИ, общий ЭИ) и смысложизненных ориентаций личности. Наиболее сильные связи в данной возрастной группе наблюдаются между управлением и пониманием собственных эмоций и общим показателем осмысленности жизни ($rs = 0,596$, $p < 0,01$), в то время как, во второй и третьей возрастных группах такая связь прослеживается между пониманием чужих эмоций и общим показателем осмысленности жизни ($rs = 0,351$, $p < 0,01$ и $rs = 0,539$, $p < 0,01$ соответственно). Это может говорить об усилении

с возрастом ориентации на понимание чувств других людей при выстраивании иерархии собственных ценностных ориентаций.

В первой и второй возрастных группах отсутствуют значимые связи между пониманием чужих эмоций и смысложизненными ориентациями личности, что, возможно, объясняет более сильную нацеленность молодых людей на учет собственных эмоциональных состояний в процессе достижения смысложизненных ценностей.

Во второй и третьей возрастных группах наиболее сильная связь прослеживается между пониманием чужих эмоций и общим показателем осмысленности жизни. Это может говорить об усилении с возрастом ориентации на понимание чувств других людей при выстраивании иерархии собственных ценностных ориентаций.

Во второй возрастной группе наблюдается снижение связей эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций, они менее тесные. Люди в данном возрасте находятся вне кризисных периодов развития, их решения в меньшей степени подвержены эмоциональным колебаниям. Вероятно, с возрастом выбор смысложизненных ценностей становится более осмысленным и в меньшей степени зависит от эмоционального восприятия человека.

Проведенное нами исследование позволило выявить наличие положительных корреляций эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций в ранней взрослости. Следует отметить необходимость психологического сопровождения взрослых с низкими показателями эмоционального интеллекта и смысложизненных ориентаций с целью содействия процессу самореализации личности.

Список использованной литературы

1. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. С. 3–22.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
3. Лэнгле, А. Эмоции и экзистенция /А. Лэнгле. – М. : Гуманитарный центр, 2017. – 284 с.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С.И. Коптева, М.Ф. Бакунович, О.А. Шавлюкевич
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
kopteva@bspu.by
<https://e.mail.ru/compose/?mailto=mailto%3akopteva@bspu.by>,
bakunovich-m@mail.ru, shavluykevich@mail.ru

В статье приведены результаты эмпирического исследования параметров стрессоустойчивости и жизнестойкости у студентов педагогического вуза. Выявлено, что большинство респондентов имеют уровень нервно-психической устойчивости к воздействию стресс-факторов ниже среднего. Установлена взаимосвять нервно-психической устойчивости и жизнестойкости.

В настоящее время молодые люди реализуют свои профессиональные намерения в достаточно сложных условиях социокультурного развития общества. Изменения, происходящие в современном мире, вызывают динамику социальных норм и стандартов, культурной среды, нравственных ценностей. К молодежи предъявляются достаточно противоречивые требования: быть активным, инициативным, социально смелым и при этом уравновешенным, рассудительным, исполнительным. Особые притязания предъявляются студентам педагогического университета – тем молодым людям, которые осваивают педагогическую профессию.

Социальную ситуацию развития в юности следует рассматривать как ситуацию стрессогенную. Повышенное воздействие стресс-факторов может провоцировать у молодых людей возникновение неуверенности в правильности своих действий, ощущение чувства небезопасности, нерешительность, что может сказываться на эффективном выполнении профессиональных обязанностей. Преодоление дезадаптирующего влияния различных негативных факторов, как и активное, успешное освоение профессиональной деятельности требует от современного молодого человека высокой стрессоустойчивости и жизнестойкости [3].

Специалисты, работающие в социальной сфере, в условиях своей профессиональной деятельности вынуждены преодолевать стрессовые ситуации различного рода. Уровень максимального напряжения психофизиологических резервов организма необходимых для нормальной жизнедеятельности определяется как уровень нервно-психической устойчивости (далее НПУ). НПУ – это «интегральная совокупность врожденных и приобретенных личностных качеств, мобилизационных ресурсов и резервных психофизиологических возможностей организма, обеспечивающих оптимальное функционирование индивида в неблагоприятных условиях профессиональной среды» [1].

Однако совокупность психологических свойств, способствующих преодолению трудных жизненных обстоятельств, нахождению ресурсов их преодоления, адекватному оцениванию своих возможностей, связано с таким феноменом как жизнестойкость [4].

В настоящее время исследование жизнестойкости проводится и зарубежными, и отечественными психологами. Однако основы анализа феномена представлены, в первую очередь, в работах С. Мадди.

С. Мадди определял жизнестойкость как интегральную личностную черту, ответственную за успешной преодоление личностью жизненных трудностей. Согласно взглядам автора, человек постоянно совершает выбор: «выбор прошлого» (привычного и знакомого) или «выбор будущего» (нового, неопределенного, непредсказуемого). Жизнестойкость является тем ресурсом, на который человек может опереться при выборе будущего с его неизвестностью и тревогой, обеспечивающим получение нового опыта и создающего определенный потенциал и перспективу личностного развития. Человек, обладающий жизнестойкостью, способен видеть в постоянных изменениях новые возможности и пути решения жизненных задач, что способствует раскрытию его потенциала и ощущению динамики в развитии. Впоследствии мышление и поведение человека с высокой жизнестойкостью становится более гибким, сложным и индивидуализированным благодаря его психологическому росту. То есть жизнестойкость является отражением той жизненной силы, которая позволяет человеку взаимодействовать со средой и способствует возникновению у него субъективного чувства личного благополучия [2].

Таким образом, изучение стрессоустойчивости в контексте НПУ и жизнестойкости в юношеском возрасте является актуальным психологическим исследованием, особенно в прогнозировании профессиональной эффективности будущих педагогов.

Анализ литературных источников показал, что исследование взаимосвязи НПУ и жизнестойкости будущих педагогов определенным образом представлены в работах О.И. Димова (2017), Т.А. Терехова (2015), В.И. Рерке (2015), Э.Ф. Зеера (2015), К.Г. Эрдынеева (2014), однако на данный момент не все актуальные вопросы получили ответы.

Объектом нашего исследования выступили студенты педагогического вуза в возрасте от 18 до 22 лет (n=53).

Для исследования уровня НПУ использовался Патопсихологический психодиагностический опросник «Модуль» (ПДО «Модуль»), позволяющий выявить уровень НПУ, акцентуации характера, определить вектор возможных дезадаптационных нарушений.

Анализ результатов эмпирического исследования не выявил респондентов, имеющих высокий уровень НПУ, и, соответственно, высокую адаптивность к условиям деятельности.

Наименьшее число респондентов – 36,9 % (n=20) – имеют хороший уровень НПУ. Для данной группы характерно отсутствие признаков пограничных психических расстройств, психопатологической симптоматики, что свидетельствует о достаточных возможностях преодоления трудностей. При наличии сопутствующих благоприятных обстоятельств риск дезадаптации в изменяющих обстоятельствах деятельности минимален.

У большинства респондентов – 63,1 % (n=33) – уровень НПУ соответствует удовлетворительному (43,3 %, n=23) и неудовлетворительному (19,8 %, n=10) уровням.

Респонденты с удовлетворительным уровнем НПУ имеют наибольшую склонность к параноидному расстройству личности, характеризующимся чрезмерной тревожностью и чувствительностью к изменяющимся условиям жизнедеятельности, оно также может проявляться в недовольстве и презрении окружающей действительности. Также вероятна склонность к диссоциальному расстройству личности, стремлению к социальной замкнутости. Такая группа лица наиболее подвержена невротическим расстройствам.

Низкий уровень НПУ характеризуется наибольшим спектром психопатологической симптоматики. Респонденты данной группы наиболее подвержены дезадаптивным нарушениям в стрессовых ситуациях деятельности. Результаты группы с низким уровнем НПУ свидетельствуют о стремлении респондентов к социальной замкнутости, игнорированию социальных норм, их поведение также может характеризоваться импульсивностью и агрессивностью, что в определенной мере затрудняет определение возможного социального поведения.

Лица, имеющие уровень НПУ ниже среднего, наиболее склонны к дезадаптации в изменяющихся условиях.

Методами математической статистики – корреляционный анализ по Спирмену – установлено, что показатели НПУ не связаны с возрастными параметрами испытуемых ($p<0,05$).

Исследование жизнестойкости респондентов проводилось с помощь методики С. Мадди. Данная методика предполагает выявление трех сравнительно автономных жизненных компонента личности: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом определяет возникновение внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стратегий совладающего поведения (копинг-стратегии) в ситуации стресса и восприятия наиболее значимых факторов.

Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности», то есть развитие данного компонента определяет способность получение удовольствия от собственной деятельности. Степень развития компонента «контроль» определяет ощущение выбора способа деятельности от полного контроля над ситуацией до беспомощности. Принятие риска определяет убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию, приобретению опыта и новых знаний. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствии гарантий успеха. В основу принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний и опыта, а также последующее их использование [4].

Применение метода корреляционного анализа по Спирмену позволяет утверждать, что все статически значимые связи параметров методики жизнестойкости с показателями методики выявления НПУ

отрицательные, то есть, чем сильнее выражены показатели жизнестойкости, тем выше уровень НПУ у респондентов.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что респонденты, принявшие участие в исследовании, в большей степени не способны адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, что может в будущем оказать влияние на характер профессиональной деятельности (прохождении педагогической практики и т. д.). Полученные данные дают возможность высказать предположение о неразвитости механизмов эмоциональной саморегуляции – в экстремальной ситуации эмоциональное реагирование у молодых людей с показателями НПУ ниже среднего может преобладать над рациональным контролем деятельности, что недопустимо для специфики получаемого образования. Считаем необходимым указать на целесообразность разработки обучающих программ, направленных на повышение параметров нервно-психической устойчивости, участие в которых позволит молодым людям юношеского возраста снизить интенсивность переживаний трудных жизненных ситуаций, оптимизировать ресурсы работоспособности и жизнедеятельности.

Список использованной литературы

1. Бакунович, М.Ф. Нервно-психическая устойчивость как показатель прогнозируемого социального поведения в юношеском возрасте / М.Ф. Бакунович, О.А. Шавлюкевич // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук [Электронный ресурс]. – 2018. – № 6. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=-32821722>. – Дата доступа: 24.10.2019.
2. Богомаз, С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С.А. Богомаз, Д.Ю. Баланев // Сибирский психологических журнал [Электронный ресурс]. – 2009. – № 32. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost--kak-komponent-innovatsionnogo-potentsiala-cheloveka>. – Дата доступа : 24.10.2019.
3. Жукова, Л.В. Влияние жизнестойкости, личностной тревожности и акцентуации характера на проявление социальных страхов / Л.В. Жукова // Человеческие капитал [Электронный ресурс]. – 2016. – № 1. – Режим доступа : <https://elibrary.ru/item.asp?id=-25722227&>. – Дата доступа : 24.10.2019.
4. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.

УДК 159.9

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕЙ КАК СУБЪЕКТОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И РЕСУРСОМ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВСЕХ ЕЕ УЧАСТНИКОВ

М.В. Куприна
Россия, г. Южно-Сахалинск,
ФГБОУ ВО «Сахалинский Государственный Университет»
maria-kuprina@yandex.ru <mailto:maria-kuprina@yandex.ru>

В статье рассмотрена необходимость повышения родительской компетентности в современной российской семье как необходимого условия создания оптимальных условий для развития личности ребенка как полноценного субъекта образовательного процесса для его позитивного развития.

Семья в социальной психологии рассматривается как малая группа, которую объединяет ряд факторов: *экономический* (совместное ведение хозяйства), *эмоциональный* (реализация потребности в любви и заботе), *ценностный*, *юридический* (официальная закрепленность отношений), *совместное родительство* или *совместное несение ответственности за недееспособных членов семьи* и др. Эти факторы могут выступать как в совокупности, так и выборочно. Тем не менее, значение семьи огромно во все времена у всех народов, независимо от экономических формаций, демографического положения, культурного уровня ее членов. Именно семья позволяет человеку удовлетворить все свои потребности, в соответствии с иерархией А. Маслоу, которая позволяет определить и измерить ряд психологических и экономических факторов общественной жизни. Действительно, физиологические и сексуальные потребности оптимально удовлетворяются в семье. Однако в семьях с особо высокими доходами, как правило, возрастает значимость потребности в безопасности и принятии. Помимо этого, в семье реализуется и удовлетворяется потребность общения в референтной группе, в признании и поддержке значимых близких, а высшие потребности в духовности, самореализации и возникают, и базируются на удовлетворенности всех предыдущих потребностей. Опираясь на гуманистический подход, рассмотрим проблематику современной семьи

через деятельность педагогов, работающих в современных образовательных организациях.

Проблемы современных семей определяются в том числе техническим прогрессом. Такие положительные и определенно гуманные факторы как возможность мужчины и женщины планировать рождения ребенка закономерно приводят к снижению деторождения в целом. Количество детей в семье сегодня не определяется религиозными и/или общественными догмами, высоким уровнем детской смертности в прошлом, страхом остаться без поддержки в глубокой старости. Улучшение социально-экономических условий «отменило» установку на многодетность как условие выживания рода. В настоящее время в России многодетность часто является следствием таких детерминант как: религиозность родителей, их низкий образовательный и/или интеллектуальный уровень, низкий статус профессии (вида деятельности) родителей, проживание семьи в сельской местности.

Опросы, проведенные среди студентов вуза, подтверждают, что молодые девушки стремятся к самореализации в социуме, считают ее (в совокупности с иными факторами) залогом длительных здоровых отношений в семье. Планируют рождение не более одного – двух детей, ответственно относятся к вопросу получения детьми качественного образования. Девушки стремятся работать вне зависимости от предполагаемого заработка со стороны супруга. Усилия государства, направленные на улучшение общей демографической ситуации (программа финансовой поддержки молодых семей, материнский капитал и др.) зачастую приводят к активизации рождения детей в семьях, но, как правило, с низким социальным статусом и уровнем дохода. Однако именно эта категория граждан удерживает Россию от демографического провала.

Повышение уровня медицинского обслуживания при родовспоможении, сопровождение недоношенных детей с малым весом, ранняя диагностика отклонений в развитии плода и т. п. – приводит к росту количества детей с особыми возможностями развития (ОВЗ). Воспитывать, сопровождать и содержать которых родителям приходится всю жизнь. При отсутствии грамотного психолого-педагогического сопровождения родителей таких детей, они становятся «социальными сиротами», то есть передаются в детские дома на воспитание, либо становятся эмоционально отверженными в родной семье.

Жертвой семейной насилия и/или равнодушия могут стать не только дети с ОВЗ. Жестокому физическому, вербальному, психологическому воздействию систематически подвергается большое количество детей. Основными причинами этого являются: низкий порог планирования рождения детей в семьи, социальная незрелость и психолого-педагогическая безграмотность биологических родителей, личностный инфантилизм несовершеннолетних матерей и т. п. Ускоренное половое и гормональное развитие современных подростков омолодило не только половые отношения, но материнский возраст, но при этом процесс духовного созревания не ускоряется. Такие социально неблагополучные семьи требуют не только поддержки специалистов, но и опеки со стороны старших родственников, которые терпеливо и осознанно возьмут на себя заботу и о ребенке, и о его матери. Эту работу сложно осуществить без психолого-педагогического сопровождения [1, с. 179-185].

Такая разнообразная по причинам и степени выраженности проблематика существования современных семей создает необходимость формирования педагогами, психологами образования в данной категории семей навыков компетентностного родительства. Это, в свою очередь, является одной из важных государственных задач.

Мысль о необходимости подготовки родителей к грамотному родительству не нова. Однако современные требования к образованию в вопросе формирования личности, способной к саморазвитию, творчеству, видению проблемности мира, исследовательской работе – невозможны без активного включения семьи в процесс образования. Немногого достигнет школа, реализующая современные образовательные стандарты, если в семье будет выстроена другая система отношений (физические наказания и т. п.).

Родительская компетентность включает в себя знание возрастных особенностей развития детей, методическую грамотность, то есть способность родителя осознанно выбирать прогрессивные методы и отказ от бесперспективных в процессе воспитания. Способность не раздражаться в ответ на неприятные, нежелательные проявления поведения ребенка как показателя надситуативного понимания, обусловленного тем, что на самом деле происходит с ребенком в данный момент. Такое поведение обусловлено волевым контролем, на кото-

рый способна зрелая личность. Как позитивный можно рассматривать тот факт, что воспитание собственных детей при благоприятном стечении обстоятельств также является мощным фактором становления и взросления, но уже родителей. Это происходит благодаря постоянному анализу собственного общения с ребенком, поиском положительно влияющих на развитие, становления личности ребенка путей и методов воздействия, смелости в признании своих ошибок, постоянного взаимодействия, основанного на ненасильственном общении с ребенком с учетом возрастных, гендерных, индивидуальных особенностей его развития, особых физических, эмоциональных, образовательных и других возможностей.

Понимание педагогом значимости оказания психолого-педагогической поддержки родителям в свете становления личности ребенка является залогом успешной работы во взаимодействии педагог – ребенок – родитель. Понимание задач поддержки обусловливает готовность к овладению ее тактиками, формирует готовность применять их на практике. Модель психолого-педагогической поддержки саморазвития обучающихся может быть в полной мере осуществлена в образовательных организациях, где общий уровень компетентности высок у всех членов коллектива. Модель сопровождения, осуществляемая отдельными профессионалами, к высоким результатам не приведет и развитие ребенка не будет иметь стойкого, выраженного характера.

Психолого-педагогическая модель сопровождения детей подразумевает планирование разноуровневой работы по нескольким направлениям. Успешность этой работы невозможна без тесного сотрудничества, реализуемого в триаде ребенок – педагог – родитель. Индивидуальный уровень модели подразумевает выстраивание работы по следующим направлениям:

- *диагностическая работа*, то есть сбор информации об индивидуальных особенностях ребенка, определение «слабых зон» его личностного развития с целью научить ребенка понимать, принимать и работать с собственными проблемными зонами; направленная на выявление ресурсных возможностей ребенка с целью построения эффективных индивидуальных маршрутов личностной реализации ребенка и его творческого потенциала;

- *работа по повышению педагогической компетентности родителей*, во-первых, *просветительская*, с целью понимания и принятия своего ребенка как личности и индивидуальности; во-вторых, *установление позитивного понимания между педагогом и родителем,* что является залогом для правильного понимания и принятия родителями индивидуальных педагогических маршрутов; в-третьих, осознание ими своей роли и ценности в реализации данных маршрутов, в том числе для преодоления родительского непонимания и/или противодействия их реализации. Искусство педагога здесь заключается в донесении информации с учетом образовательного и культурного уровня родителя, его социальной роли и позиции, с учетом личностных особенностей, ценностей, амбиций и т. п.;
- методическая работа по обеспечению единого педагогического пространства через создание команды единомышленников среди педагогов, тесное сотрудничество с целью выработки единых подходов к взаимодействию с родителями, осознание всеми членами педагогического сообщества значимости участия и активного привлечения родителей для реализации задач психолого-педагогического сопровождения;
- совместная выработка и принятие административных управленческих решений, способствующих эффективной реализации разработанных индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе по использованию и подготовке материально-технической базы с учетом специфики потребностей детей при осуществлении психолого-педагогического сопровождения [2, с. 57-59].

Уровень поддержки в психолого-педагогическом сопровождении изначально рассматривает ребенка как субъекта образовательного процесса, то есть предполагает субъект – субъектные взаимоотношения, призванные обеспечить доверительные отношения с ним. Суть поддержки заключается в деликатной помощи в преодолении ребенком собственных слабостей, недостатков, не теряя достоинства и сохраняя личностную целостность и способность к позитивному саморазвитию. Тактики поддержки реализуются через преодоление трудных для ребенка ситуаций, как объективно трудных, так и субъективно обусловленных особенностями физиологии, индивидуальными особенностями развития личности ребенка. Позитивный

опыт проживания и преодоления этих трудностей формирует индивидуальный позитивный жизненный опыт. Закрепленный и освоенный в различных ситуациях, при благоприятном развитии событий он задействует жизненный потенциал ребенка, запускает процесс самореализации и раскрывает его творческий потенциал.

Выявление и коррекция недостатков в развитии ребенка в основном осуществляется при помощи тактик защиты, помощи, содействия и взаимодействия. Выбор тактики осуществляется в зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей ребенка. Защита и помощь осуществляется при необходимости в работе со страхами детей, неуверенности в собственных силах и т. п., тормозящими потенциальные возможности ребенка. Тактика содействия и взаимодействия подразумевает расширение угла зрения ребенка при выборе методов и способов поведения при решении реальной ситуации. Часто выбор сужается из-за переоценки или недооценки ребенком либо собственных возможностей, либо собственного жизненного опыта. Очень эффективным здесь является практическое освоение эффективных копинг-стратегий, подразумевающих умение искать и задействовать собственные ресурсы, а также тактики привлечения помощи. Поддержка эффективна как через систему специально организованных групповых тренингов, так и при внимательном отслеживании с целью сопровождения ситуаций, возникающих в процессе урочной, внеурочной, коллективной, творческой и других видов деятельности. При осуществлении педагогической поддержки односторонняя работа педагога-психолога малоэффективна, без понимания родителями того, что происходит с ребенком, и сознательного выбора ими эффективных моделей поведения, закрепляющих успех, достигнутый ребенком им при прохождении индивидуального педагогического маршрута [2, с. 64].

Значимость активной позиции родителя в реализации психолого-педагогического сопровождения огромна. В этой связи, считаем необходимым конкретизировать зоны благоприятного воздействия с целью повышения родительской компетентности: 1) выявление и актуализация потенциала семейного воспитания в отдельно взятой семье: впоследствии – активное его расширение и использования на благо становления личности ребенка и родителей; 2) актуализация

потребности в повышении родительской компетентности; в худшем случае: создание ее «с нуля» через интерес или потребность справиться с актуальными ситуациями воспитания ребенка; 3) актуализация активной позиции «Я – Родитель», позиции сотрудничества с педагогом; 4) актуализация творческого потенциала родителей через принятие и реализацию активной субъектной позиции, через уважение ко всем субъектам образовательного процесса [2 с. 57-59].

Актуализация перечисленных зон возможна через такие формы работы с родителями, как проведение семинаров, круглых столов, тренингов – обязательно максимально задействующих родителей в интерактивном поле. Необходимыми при разработке и реализации индивидуальных маршрутов являются индивидуальные беседы. В случае необходимости и согласия возможна консультация родителя у психолога. Очень эффективным является проведение мастер-классов, содержащих творческие задания для родителей [3]. Независимо от форм работы деятельность, направленная на повышение родительской компетентности, призвана вовлекать родителей в ситуацию психолого-педагогического сопровождения детей.

Список использованной литературы

1. Соколова, Н.А. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика): учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.А. Соколова, Н.П. Артемьева, В.Ф. Жеребкина [и др.]; под ред. Н.А. Соколова. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2014. – 350 с.
2. Иванова, И.В. Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект: монография / И.В. Иванова. – Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 265 с.
3. Бастракова, Н.С. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие / Н.С. Бастракова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. – 265 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПСИХОЛОГА

Р.А. Кутбиддинова
Россия, г. Южно-Сахалинск, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
rimma.85@list.ru <mailto:rimma.85@list.ru>

Данная статья посвящена вопросам профессиональной самореализации практикующего психолога. В ней рассматриваются проявления самореализованной личности, а также этапы данного процесса и важные качества специалиста помогающей профессии.

Мировая статистика показывает, что с ростом урбанизации и технологизации, у населения повышается уровень стресса, нервного истощения, психосоматических заболеваний, депрессий, алкоголизации и другие негативные тенденции. Это значит, что спрос на специалистов помогающих профессий будет возрастать с каждым годом. Профессиональные психологи как носители теоретических знаний и умений в сфере практической психологии, также должны обладать личностной зрелостью и стремлением к самореализации.

Стоить отметить, что самореализация является процессом, позволяющим осознавать личностью собственные задатки, потенциальные возможности в выбранной сфере деятельности. Самореализация по классификации А. Маслоу является высшей из потребностей личности. Любому зрелому человеку жизненно необходимо осознать и реализовать данную потребность, чтобы испытать истинное удовлетворение от жизни.

В нашей стране проблеме самореализации посвящены труды В.А. Боброва, Т.Т. Джамгарова, К.К. Платонова, Б.Ф. Ломова, Е.А. Климова, В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова.

Мы говорим о профессиональной самореализации, когда наблюдаем у специалиста: наличие выраженной потребности в постоянном профессиональном развитии; высокий уровень личностного потенциала и способностей к этому виду деятельности; наличие достижений в профессиональной деятельности; признание достижений профессиональным сообществом, использование его опыта; высокий

уровень творческого подхода в решении профессиональных вопросов; наличие собственного жизненного пространства личности. По пути самореализации человек проходит этапы самоидентификации как процесса отождествления личности с самой собой; саморазвития; самоактуализации (смыслы жизни, ценностные ориентиры, личностная зрелость, способность делать свободный осознанный выбор и др.); самореализации как воплощения личностного субъективно ощущаемого предназначения.

Профессиональная самореализация практикующего психолога выступает залогом успешности его деятельности и личностного роста. Уточним, что профессиональная самореализация не является совокупностью знаний, сформированных умений и навыков. Самореализованный психолог – это профессионал, обладающий такими качествами личности, которые обуславливают его эффективное становления и саморазвитие.

По мнению Бодалева А.А. профессиональным психологом может стать не каждый кто имеет диплом о получении высшего психологического образования. Эта специфическая деятельность, сферы «человек-человек», в которой личностные качества имеют равнозначное значение, что и знания, умения и навыки [1].

Интересное положение высказывает Д.А. Леонтьев, говоря о том, что фундаментом самореализации человека является бессознательное стремление к бессмертию «которое может осознаваться в различных формах: как стремление продвинуть знание, улучшить условия жизни людей, передать другим знания и опыт, раскрыть людям смысл и т. д.» [2, с. 157]. Благодаря экзистенциальному страху перед осознанием своей конечности человек испытывает высокий уровень стремления выйти за пределы своей конечности и реализовать жизненный потенциал. В связи с этим самореализация личности включает в себя осознание потребности быть полноценной личностью, вносящий значимый вклад в развитие себя и других людей.

Исследования М. Минаковой показывают, что начинающие психологи совершают ряд типичных ошибок в ходе работы с клиентами: ошибки контакта (сама фаза установления контакта редуцирована, вторжение в личное пространство клиента, периодическое прерывание контакта); наличие непроработанных личных проблем (пере-

ключение на собственные проблемы, демонстрация собственных нерешенных проблем, обесценивание значимых для клиента событий или чувств, спутывание причины и следствия в проблемной ситуации); речевые коммуникативные ошибки (перебивание клиента, невнимательность к словам клиента, искажение или интерпретация, использование профессиональной терминологии без объяснения значений терминов, многословность либо длительное бесцельное молчание, неточные названия чувств, неправильные формулировки мыслей, неумение вернуть клиента к ответу на заданный ранее значимый вопрос); нарушение этики психологического консультирования (любого пункта общепризнанных этических норм психологического консультирования, обесценивание психотерапевтического процесса); проблемы в ориентации на «здесь и сейчас» (невнимание к телесным реакциям клиента, игнорирование актуальных проблем и потребностей клиента); трудности в работе на определенном уровне обобщения (не сформулирован или неправильно сформулирован контракт (цель работы), работа на чрезмерно абстрактном уровне без обращения к конкретным проблемным ситуациям, чувствам и мыслям клиента, невнимание к значимым для психокоррекции биографическим данным клиента, отсутствие или некорректность выводов и домашнего задания по итогам консультации, ориентация на средство (технику), а не на цель работы).

В процессе практического опыта, прохождения дополнительного обучения и развития профессиональной самореализации данные ошибки решаются психологом самостоятельно.

К проявлениям профессиональной самореализации будут относиться следующие показатели: умение быть осознанным человеком и делать оптимальный выбор на основе объективных обстоятельств; наличие гибких личных границ с миром; умение противостоять манипуляциям; внутренняя свобода и принятие себя и других.

Профессиональные навыки психолога также включают в себя умение установить эмоциональный контакт с клиентом и разговорить его, определить настрой личности на процесс консультирования, развитое умение рефлексивного и активного слушания, умение грамотно и понятно доносить свои мысли до клиента.

Практическая деятельность психолога предполагает высокий уровень наблюдательности за эмоциями и поведением людей, гра-

мотное взаимодействие с клиентом, благодаря которому человек определит собственные цели и увидит разные способы поведения в сложившейся ситуации своей жизни. Для этого сам психолог должен иметь «широкую карту мира»: понимание устройства социального взаимодействия, факторов, воздействующих на личность в конкретной ситуации и прочее.

Эффективный психолог – это человек способный слышать любую точку зрения на проблему, принимать клиента с его мыслями и чувствами без осуждения и навязывания своих целей. Он способен осознавать свою ограниченность, гибко реагируя на широкий спектр ситуаций и проблем, возникающих в процессе консультативной деятельности.

В связи с тем, что данная профессия имеет высокий риск эмоционального выгорания, профессионал психолог должен помнить о причинах и методах профилактики данного явления: однообразие и кажущаяся неэффективность в профессиональной деятельности; вкладывание в работу очень больших личных затрат без получения признания; недостаточная мотивированность клиентов и негативный отклик коллег о работе; внутренний запрет на творческий поиск и самовыражение; отсутствие возможностей на дополнительное профессиональное обучение; наличие собственных неразрешенных внутриличностных проблем.

Психологи, работающие в сфере образования, чаще сталкиваются с широким диапазоном проблем и видов деятельности для разных возрастов, что может способствовать повышению уровня профессионального выгорания. Психолог образования реализует полномасштабную психологическую диагностику по всем психическим познавательным и эмоционально-волевым процессам, состояниям и свойствам; коррекционную и развивающую деятельность с детьми; просветительскую и консультационную деятельность со взрослыми участниками образовательного процесса. Ряд профессионалов занимаются психотерапевтической деятельностью, что по новым федеральным государственным образовательным стандартам не входит в функционал психолога образования.

Важным условием профессионального становления в практической психологии является прохождение собственной личной психотерапии, разрешение внутренних конфликтов, развитие своего личнос-

тного потенциала, умение управлять эмоциями и разрешать конфликтные ситуации. Психолог должен уметь справляться с собственным психическим напряжением и тревогами, уметь направлять агрессивные тенденции в конструктивное русло.

Каждый профессиональный психолог выбирает свое направление деятельности, согласно личностным и возрастным особенностям. Для различных ориентаций в области психотерапии есть свои требования, предъявляемые к личности: психоаналитик должен сохранять нейтралитет и быть своеобразным зеркалом для пациента; в поведенческой психотерапии психолог выступает как учитель, наставник; в гуманистической парадигме психолог должен быть эмпатичным и чутким для своего клиента.

Самореализованный практикующий психолог способен определять реальность от фантазий; воспринимает себя таким, какой он есть; способен быть естественным и открытым для других людей; обладает высокой степенью самодостаточности и легче других переносит жизненные испытания. Внутренне самореализация ощущается как собственная полноценность и гармония, дружелюбие к миру, наличие творческого начала и желания действовать во благо и созидание.

Как правило, такие профессионалы просты в общении, с ними легко и свободно «быть собой», они толерантны и сдержаны, преданы своим близким и друзьям, верны своим идеалам и жизненным принципам. Наличие собственных ресурсов, задатков и способностей, развитые волевые качества, внутренний настрой добиться гармонии с собой и миром, желание уйти от навязанных социумом стереотипов, стандартов и шаблонов, приведет личность к профессиональному росту и самореализации в деятельности.

Таким образом, профессия психолога – это деятельность, предполагающая работу по разрешению собственных психологических трудностей, постоянное обучение новым эффективным технологиям в работе с клиентами, расширение профессиональной компетенции, духовный рост и саморазвитие.

Список использованной литературы

1. Кудинов, С.С. Психологические особенности самореализации личности педагогов-психологов / С.С. Кудинов, Л.А. Горбанёва // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012.

№1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-samorealizatsii-lichnosti-pedagogov-psihologov (дата обращения: 12.10.2019).
2. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 156-175.
3. Старшенбаум, Г.В. Энциклопедия начинающего психолога / Г.В. Старшенбаум. – Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 347 с.

УДК 159.9 159.922.736.4:316.624

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е.В. Мазуркевич, Л.Г. Жуковская
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка;
Республика Беларусь, г. Минск, ГУО «Средняя школа № 125 г. Минска»
ircline@mail.ru <mailto:ircline@mail.ru>, mila0860@yandex.ru

Статья посвящена современной проблеме аддиктивного поведения подростков. В статье предоставлены результаты изучения особенностей эмоциональной сферы подростков, склонных и несклонных к химическим видам аддикции. Выявлены половые различия в склонностях к химическим аддикциям у девушек и юношей.

Основными новообразованиями в подростковом возрасте, по данным отечественной и мировой психологии [2], являются: сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства и интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении. Психологические задачи этого возраста выступают как задачи самоопределения в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной.

Осознание своего физического несовершенства, с одной стороны, и страх перед предстоящими изменениями с другой, на фоне резких скачков гормонального фона приводят к эмоциональной неуравновешенности и колебаниям в самооценке. Рост самосознания приводит

к тому, что подросток иногда очень придирчиво оценивает свою не только внешность, но и душевные свойства и волевые качества. Подросток весьма чутко относится к тому, как взрослые оценивают его знания, умения, навыки и способности. Малейшая критика его внешности со стороны может вызвать аффективный взрыв или, напротив, заставит замкнуться в себе. Резкие изменения настроения, причину которых подросток далеко не всегда может объяснить, и, тем более, контролировать, требуют от окружающих его взрослых терпения и деликатности.

Основные проблемы этого возраста связаны с поиском путей удовлетворения основных потребностей детей этого возраста: физиологической потребности, запускающей физическую и социальную активность подростков; потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе; потребности в независимости и эмансипации от семьи; потребности в привязанности; потребности в успехе, в проверке своих возможностей: потребности в самореализации и развитии собственного «Я» [4, с. 324].

Эмоциональный дистресс может развиваться у любого индивида в личностно значимых ситуациях, но у аддиктивной личности он имеет некоторые особенности. А именно, при развитии зависимости она сама начинает вызывать сильнейшее психоэмоциональное напряжение в момент абстиненции или в период ее ожидания. Незрелая личность с наличием тревоги как личностной черты не выдерживает ситуации непредсказуемости и непостоянства. Новые ситуации, новые люди предполагают динамическое общение, гибкое поведение, что с трудом переносится личностью с повышенным уровнем тревоги. В поисках стабильности и предсказуемости незрелая личность прибегает к суррогату межличностного взаимодействия – к различным видам аддиктивного поведения, где гарантируется получение желаемого эмоционального состояния.

Причиной формирования деформаций личности в эмоциональной сфере подростков являются внешние и внутренние факторы, такие как эмоциональная неустойчивость, излишняя ранимость, незащищенность, склонность к немотивированному страху, тревоге, внутренним противоречиям, неспособность к перенесению психического напряжения – вследствие отсутствия резервов психологической активности, или

вследствие недостаточной способности психики к перестройке, стремление тем или иным путем избежать трудностей, реакции ухода от трудностей вместо реакции преодоления - все это объективно предрасполагает к формированию аддиктивного поведения у подростков.

Чаще встречаются внутренние причины аддиктивного поведения подростков, такие как переживание стойких неудач в школе и конфликты с родителями, учителями, сверстниками, чувство одиночества, утрата смысла жизни, полная невостребованность в будущем и личная несостоятельность во всех видах деятельности. Особенную значимость приобретают личностные дефициты на всех уровнях психической деятельности индивида, предрасполагающие к формированию зависимого поведения. В качестве внутренних факторов выступают индивидуальные психологические качества личности. Аддиктивное поведение личности представляет собой серьезную социальную проблему, так как ее развитие в структуре личности влечет такие последствия, как утрата работоспособности, конфликт с окружающими, совершение преступлений, девиантное и деликвентное поведение подростка.

Таким образом, можно заключить, что формирование паттернов зависимого поведения является симптомом выражения более общего личностного неблагополучия. Наличие психологической готовности подростка к употреблению психоактивных веществ формируется постепенно, и реализуется при наличии в его жизни соответствующей ситуации. При всей неожиданности, видимой импульсивности такого поведения молодого человека его зависимость является логическим завершением предшествующего развития.

Цель нашего исследования – определить и изучить эмоциональную сферу подростков со склонностью к химическим видам аддикций. Эмпирическое исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа №126 г. Минска», ГУО «Средняя школа №126 г. Минска», ГУО «Средняя школа №55 г. Минска» (9-10 классы). Выборку респондентов составили подростки старших классов. *Возраст респондентов:* 15–16 лет – старший подростковый возраст, согласно периодизации Д.Б. Эльконина. Гендерная характеристика выборки представлена следующим образом: 33 юношей и 37 – девушек.

На первоначальном этапе исследования мы изучали наличие склонности к химической зависимости у подростков представленной

выборки. По результат исследования выяснилось, что у 14 % респондентов из нашей выборки, данный аспект проявляется в личностных тенденциях и деформациях личностной сферы у данной категории респондентов. Обозначенный показатель не велик, однако, такие учащиеся нуждаются в качественной коррекционно-психологической помощи со стороны специалистов. Также, из результатов видно, что средняя склонность выявлена у 14 % респондентов и близок к высокой – у 8 % респондентов. Все перечисленные показатели в нашем исследовании составят группу А в рамках дальнейшей диагностической работы. У 64 % подростков, по результатам диагностики, не были обнаружены тенденции к химической зависимости, что свидетельствует, на наш взгляд, об их эмоциональном благополучии, данный факт обусловливает необходимость более глубокого изучения представленной подвыборки (Группа Б).

Также, нами был произведен гендерный анализ полученных показателей. Согласно полученным данным обозначенного диагностического инструментария, установлено, что у 2 % подростков-юношей был выявлен высокий риск употребления психоактивных веществ; выраженный риск склонностей к химическим видам аддикции определен у 14 % респондентов группы; умеренный риск установлен у 33 % испытуемых, отсутствует риск у 51 % мальчиков-подростков. У 3% девушек выявлен высокий риск употребления психоактивных веществ (склонность к химической аддикции); выраженный риск был обнаружен у 24 % респондентов; умеренный риск склонности к аддикии был установлен у 36 % девушек-подростков; отсутствует риск склонностей у 37 % девушек-подростков.

Из полученных результатов мы можем сделать вывод, что риск склонности к химической аддикции статистически значим в группе девушек. Мы можем предположить, что данный аспект связан с тем, что девушки-подростки отличаются психологическими и физиологическими особенностями на данном этапе развития, а также более эмоциональны, поэтому психологическая зависимость у них формируется быстрее, чем у мальчиков-подростков.

На этом же этапе для проверки данных мы использовали диагностику *«Склонность к зависимому поведению»*, разработанную В.Д. Менделевичем. Показатели по шкале общая склонность к зави-

симостям у подростков «группы риска» показало, что 43% подростков из «группы риска» имеют признаки повышенной склонности к общим видам аддикции, 33 % респондентов обнаружили признаки тенденции к химической зависимости, у 22 % подростков выборки обнаружены признаки высокой вероятности и у 2% признаки отсутствуют вовсе. Что свидетельствует о том, что с данной группой подростков нужно проводить профилактическую работу со стороны педагогов и других специалистов.

Показатели по шкале «Общая склонность к зависимостям» у группы «нормированных подростков» (группа Б): 34 % «нормированных подростков» имеют признаки повышенной склонности к аддикции, 32 % подростков этой группы имеют признаки тенденции к зависимости, 13 % респондентов этой группы показали признаки высокой склонности, у 21 % подростков признаки отсутствуют вовсе.

Показатели по шкале «Склонность к алкогольной зависимости» у подростков «группы риска»: 27 % подростков из «группы риска» (группа А) имеют признаки повышенной склонности к аддикции; 33 % - признаки тенденции к зависимости; 15 % подростков имеют признаки высокой вероятности; у 25 % подростков признаки отсутствуют.

Показатели по шкале «Склонность к алкогольной зависимости» у подростков, без признаков отклоняющегося поведения: 30 % подростков (группа Б) имеют признаки повышенной склонности к аддикции; 38 % респондентов имеют признаки тенденции к зависимости; 23 % подростков данной группы имеют признаки высокой вероятности к аддикции; у 9 % подростков признаки склонности к алкогольной зависимости отсутствуют.

Показатели по шкале «Склонность к наркозависимости» у подростков «группы риска» (группа А): 38 % подростков «группы риска» (группа А) имеют признаки повышенной склонности к данному виду аддикции; 45 % признаки тенденции к зависимости; 13 % подростков данной группы имеют признаки высокой вероятности к аддикции; и, всего лишь, у 4 % подростков признаки склонности к наркозависимости отсутствуют.

Показатели по шкале «Склонность к наркозависимости» у подростков, без признаков отклоняющегося поведения: 19 % «нормиро-

ванных подростков» (группа Б) имеют признаки повышенной склонности к данному виду аддикции; 28 % – признаки тенденции к зависимости; 1 % подростков данной группы имеет признаки высокой вероятности к аддикции; у 52 % подростков признаки склонности к наркозависимости отсутствуют.

На втором этапе исследования, мы также осуществляли дифференцированный анализ полученных результатов. С этой целью мы использовали методику «Фрайбургского личностного опросника, (форма FPI-B)» [3], чтобы определить особенности в эмоциональной сфере у подростков со склонностью к химическим видам аддикции (группа А).

Для оценки чистоты полученных экспериментальных данных аддиктивных подростков, они были соотнесены с соответствующими показателями у нормированных подростков, не склонных к химической аддикции.

По результатам проведенного исследования у подростков со склонностью к аддикции (группы А) по шкалам «невротичность» (0,216 – 0,047), «спонтанная агрессивность» (0,806 – 0,994), «депрессивность» (1,396 – 0,883), «раздражительность» (1,192 – 0,362), «реактивная агрессивность» (1,693 – 1,039), «застенчивость» (0,498 – 0,156) статистически значимо превышают аналогичные показатели подростков без склонностей к аддиктивному поведению.

На наш взгляд, высокие значения подростков группы, предрасположенных к формированию химической аддикции, говорят об эмоциональной неустойчивости испытуемых, повышенной возбудимости, быстрой истощаемости, влечении к аффективным переживаниям при отсутствии самоконтроля, что проявляется в поведении как раскованность, свобода от социальных ограничений, нонконформизм. Так же можно сказать, что у них выявлены высокие значения показателей по шкалам «депрессивности» и «раздражительности», что указывает на часто сниженный эмоциональный фон настроения, наличие тревожности, скованности, неуверенности. При этом показатели реактивной агрессивности демонстрируют желание этих подростков доминировать в группе сверстников, что можно также расценивать как стремление к повышению своего статуса в группе. Можно предположить, что склонность к интровер-

сии, затруднения в социальных контактах не позволяют данным подросткам занять то положение в группе, которого, по их мнению, они заслуживают.

Таким образом, по результатам проведенного исследования эмпирически определено, что дисфункциональная структура эмоциональной сферы подростка выступает как фактор, способствующий формированию зависимого поведения, и может служить диагностическим параметром при выявлении подростков группы риска. С нашей точки зрения, подростки, в эмоциональной сфере которых присутствуют такие нарушения, как эмоциональная незрелость, лабильность, высокая импульсивность в сочетании с низким самоконтролем, склонность к проявлениям депрессии, тревожности, резким сменам настроения – заслуживают особого внимания педагогов и психологов. Следует отметить, что, в определенной степени, эти особенности присущи подростковому возрасту в целом, и, значит, могут изменяться и корректироваться по мере взросления.

Список использованной литературы

1. Мазуркевич, Е.В. Особенности эмоциональной сферы подростков со склонностью к химическим видам аддикции / Е.В. Мазуркевич // Студенческая наука – инновационный потенциал будущего : статьи Международного форума студ. науки, г. Минск, 15-25 апреля 2019 г. / БГПУ им. М. Танка; редкол. А.В. Торхова: –Минск : БГПУ, 2019. – 372 с.
2. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев ; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психолого-социал. ин-т ; сост. В.А. Журавель ; под ред. А.А. Бодалева. – М. : МОДЭК, 1998. – 362, [1] с.
4. Неймарк, М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков / М.С. Неймарк // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М., 1972. – С. 112–146.

УДК 316.74

Светлой памяти профессора Я.Л.Коломинского

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ

Л.В. Марищук, Ю.О. Брикса
Республика Беларусь, г. Минск, Российский государственный социальный университет (филиал в Минске); г. Полоцк, ПГУ
marichshuk@yandex.by <mailto:marichshuk@yandex.by>; Jud_101@mail.ru <mailto:Jud_101@mail.ru>

В статье, посвященной памяти Якова Львовича Коломинского, анализируются феномены культуры и профессиональной деятельности, их взаимодействия в процессе становления профессионала. Рассматриваются формы культуры общая, психологическая, профессиональная, организационная. Представлена авторская позиция в отношении принципов культуры, ряда ее функций.

Раскрывая понятие стиля жизни, А. Адлер [1, с. 98-210] назвал его «путеводным образом», соединяющим различные стороны человеческой сущности, поступки, привычки «…рисующие неповторимую картину существования человека». Узнать стиль жизни человека, можно изучая способы, к которым он прибегает для решения и глобальных и мелких жизненных задач, поняв уровень его общей культуры. Становление профессионала в XXI веке происходит достаточно динамично и напряженно, требуя от человека готовности к постоянному самосовершенствованию. Обозначившись как век интенсивного развития информационных технологий, современный мир пропагандирует обновленные ценности, ориентируя современного человека на общечеловеческие ценности, возведя профессиональное становление на один уровень с социально-культурным развитием. Продиктовано это, прежде всего, конъюнктурой рынка, требующей не безучастно выполняющих свои обязанности работников, но высококвалифицированных специалистов, способных добиваться значимых результатов. Профессионал обязан обладать не только необходимыми знаниями и навыками, психологически и физически соответствовать определенному виду деятельности, но правильного понимать

сущность решаемых задач, вырабатывая индивидуальный стиль деятельности. Это предполагает подготовку профессионала способного отличаться от рядовых исполнителей своим мировоззрением, включающим высокий уровень развития умственных способностей и нравственных качеств [2, с. 85].

Как отмечал Я.Л. Коломинский, морально-нравственное развитие следует рассматривать в тесной взаимосвязи с культурным развитием, подчеркивая, что именно культура культивирует и формирует важные для личности ценности, определяющие в последующем жизненный путь и стиль жизни человека. «Формировать культуру – значит выделять главные ценности, ставить их во главу мировоззрения и выстраивать иерархическую систему ценностей» [3, с.147].

Культура – сторона общественной жизни, обеспечивающая ее самоорганизацию и саморегуляцию, и, одновременно конкретное проявление активной роли сознания. В основании культуры лежат принципы целесообразности, удобства и красоты. Целесообразность выступает выражением сознательного характера деятельности. В принципе удобства проявляется гуманная сущность культуры: поставив цель, человек стремится, ее достичь, не причинив вреда окружающим. Принцип красоты выражает стремление человека к прекрасному, радующему глаз, вызывающему восхищение. Культурный человек строит свою жизнь по законам красоты.

Интегрирующая роль культуры проявляется в ее функциях: нормативной, воспитательной, познавательной и коммуникативной. Через культуру в обществе установлены запреты на определенные виды деятельности, поведение в целом, и определенные меры поощрения деятельности или поведения: они и выступают нормами взаимодействия людей. Общая тенденция развития этих норм – гуманизация общества, их действие проявляется через воспитательную функцию культуры. Культура – средство социального наследования знаний и проявляется она в познавательной активности. Свою роль здесь играют все вышеперечисленные принципы. Только культурный человек способен получать наслаждение, овладевая новыми знаниями. И только овладевая новыми знаниями, человек осваивает ценности культуры.

Общая культура человека – это культура его социального бытия, образ жизни, основной способ взаимодействия с миром. Культура

человеческих взаимодействий возникает и развивается в межличностных отношениях, выступая их регулятором.

Будучи внутренне присуща субъекту, культура проявляется в форме социального взаимодействия, в отдельных проявлениях его личности. Формируясь и проявляясь в общении и совместной деятельности людей, она придает им культурный характер, обеспечивает их адекватность, успешность и социальную нормативность. Самым общим признаком и первым критерием культуры является «человечность» в отношениях и взаимодействиях людей.

Культура выступает в единстве двух планов: социального (внешнего – объективного) и личностного (внутреннего – субъективного). Она проявляется в единстве духовной стороны, включающей совокупность человеческих ценностей и смыслов, глубину понимания и богатство отношения к другим людям, и операциональной стороны как совокупности навыков, умений, приемов и способов взаимодействия. Итак, культура – это единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, социального и психологического, формы и содержания [5, с. 69-85.].

Е.А. Климов подчеркивая важность профессионального труда как важного источника развития личности, отмечая, что формирование профессионала не ограничивается выработкой соответствующих значимых свойств и навыков, но формирует готовность человека к поступательному преобразованию, выработке необходимых качеств характера и приемов поведения, способствующих наиболее эффективной самоактуализации в соответствии с убеждениями и мировоззрением [3, с.117].

Я.Л. Коломинский, изучая феномен культуры на основе созданной им концепции психологической культуры личности, указывал, что эта категория определяет степень понимания личностью своего внутреннего мира и психологических особенностей окружающих, что способствует успешной жизнедеятельности, налаживанию эффективного взаимодействия [4, с. 9-15.].

Кроме общего и психологического понимания культуры можно выделить особенности культуры профессиональной. Как известно формула успешной профессиональной деятельности имеет достаточно простой вид, включающий в себя такие качества как высокий

профессионализм и порядочность (высокий уровень культуры специалиста). Эти две основные составляющие успеха, залог хорошей репутации, на формование которой, как известно, уходят годы. Тактичное, корректное отношение, соответствующее общепринятым моральным нормам и правилам, выступает как форма отношения, нравственная составляющая которого одновременно с вышеперечисленными признаками подразумевает наличие у человека таких качеств как искренность и объективность. Другими словами, человек должен адекватно оценивать не только окружающих и складывающуюся обстановку, но и реально оценивать свою деятельность и самого себя. Направленный на успех специалист, должен понимать, что профессиональная деятельность – это череда взлетов и падений, именно этот неравномерно развивающийся процесс и способствует выработке уникального профессионального стиля, развитию индивидуальной культуры и нравственных качеств.

Наличие перечисленных видов культуры в тесной взаимосвязи с личными и социальными ценностными ориентациями отражают целостный образ специалиста, с уважением относящегося к себе и окружающим; умеющего строить взаимоотношения на основе доверия и профессиональной компетентности; ответственно относящегося к делу, допуская разумный риск, стремящегося к развитию, основываясь на культурно-исторических традициях общества, в котором живет.

Таким образом, можно говорить о многообразии форм культуры, выступающих определенным эталоном образа современного профессионала, умеющего найти баланс между внешними материальными потребностями и внутренними ценностями. Кроме вышеперечисленных характеристик профессиональной культуры необходимо упомянуть организационную или корпоративную культуру. Рассматриваемая в рамках общекультурных тенденций, корпоративная культура отражает, прежде всего, особенности функционирования организации в которой самоактуализируется и развивается профессионал. Изучая эту категорию в деятельностной парадигме, естественно обратить внимание, на культурологический материал. Организационная культура выполняет функцию среды – внешней, в которую погружена собственно организация, и внутренней, в которой про-

исходит тесное взаимодействие сотрудников. В качестве внешней среды корпоративная культура предоставляет возможности для двунаправленных взаимодействий между различными организациями. В качестве внутренней среды – культура корпорации, с одной стороны, обеспечивает "настройку" сотрудников на действия, способствующие становлению, функционированию, трансформации, развитию организации, сообразно логике успешного профессионального совершенствования. С другой – обеспечивает сотрудникам большие возможности для самореализации и социального успеха, чем за пределами организации (коллектива). Организационная культура непосредственно влияет на развитие личности, так как взаимодействие между людьми осуществляется в совместной деятельности, объединяющей усилия для достижения общей цели. Профессиональный коллектив позволяет личности самореализоваться в рамках искусственно созданной реальности со своими законами и правилами вследствие чего, культурное развитие человека в этих условиях зависит от того как он воспринимает эту реальность и какие ценности готов принять как свои собственные. Важную роль в этом развитии играют ожидания коллектива по отношению, к каждому сотруднику, включенному в процесс и также самого специалиста. Обусловлено это тем, что кроме профессионального вклада, другими словами реализации усвоенных знаний, навыков и умений, человек реализует ценности группы исходя из своего субъективного их восприятия, тем самым развивая не только собственную культуру, но участвуя в развитии культуры организации.

В связи с этим, можно говорить, что многогранность культурного развития раскрывается через культурно-историческое наследие оказывающее влияние как на развитие самого человека, на выбор его жизненного и профессионального пути, так и на реализацию своего профессионального потенциала в конкретно взятом профессиональном коллективе. Я.Л. Коломинский подчеркивал, что сознательный выбор профессии невозможен без понимания и рефлексии своих внутренних устремлений, своих склонностей. Исходя из понимания этих процессов, можно говорить о самосовершенствовании и самовоспитании морально-нравственных и волевых качеств. Осмысление своего внутреннего мира придает значимость трудовой деятельности,

выражаясь в стремлении к развитию и пониманию психологических особенностей людей, с которыми личность вступает во взаимодействие [4, с. 9-15].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что культурное развитие подразумевает умение личности видеть проблемы, существующие в обществе и на основе анализа происходящих социальных процессов осуществлять осознанный выбор методов дальнейшего развития, заключающийся в самоорганизации личного пространства, познавательной деятельности, творчестве. Умение видеть перспективу преобразований возможно только на основе расширения собственного кругозора. Совершенствование специалиста невозможно без учета его ценностных ориентаций, формирующихся в условиях противоборства традиций и инноваций. Помимо высокого уровня наличных знаний навыков и умений, компетентности в избранной области деятельности, он должен обладать развитыми нравственными качествами, открытостью новому и уважением к традициям и общественному опыту, направленностью на успешное взаимодействие, обусловливающее формирование таких качеств как доброжелательность, терпимость, тактичность по отношению к другим людям.

Тем самым основной задачей приведения личностных качеств специалиста в соответствие с требованиями современного общества выступает саморазвитие в профессиональной деятельности, стержнем которой является единение профессионального мастерства и общекультурного развития.

Список использованной литературы

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Москва : Академический проект, 2007. – 240 с.
2. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Е.А. Климов– М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология развития личности / Я.Л. Коломинский, С.И. Жеребцов. – Минск: Выш. шк., 2009. – 336 с.
4. Коломинский, Я.Л. Теоретико-методологические основы развития психологической культуры личности / Я.Л. Коломинский // Возрастная и педагогическая психология: сб. науч. тр. Вып. 6 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: О.В. Белановская (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – С. 9–15.

5. Марищук, Л.В. Психологический аспект развития культуры личности в системе языкового образования / Л.В. Марищук // Образование и педагогическая наука: труды НИО. – Минск : НМУ НИО, 2009. – Сер. 1.– Вып. 3. – С. 69–85.

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Д. Немцова, О.Н. Кривицкая
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка;
ГУО «Ясли–сад № 475 г. Минска
gal23231@yandex.ru

Статья посвящена проблеме психолого–педагогического сопровождения процесса адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям детского учреждения образования. На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов эмпирического исследования разработана программа психолого–педагогического сопровождения процесса вхождения ребенка в социокультурную среду детского сада, направленная на оптимизацию адаптации детей к условиям дошкольного учреждения образования.

При поступлении ребенка в детский сад одной из важнейших проблем является проблема адаптации. Это сложный этап в жизни младшего дошкольника, вызывающий тревогу у всей семьи. Поступление ребенка в ясли–сад сопровождается определенными стрессовыми факторами, это и первые длительные расставания с матерью, близкими взрослыми и своеобразная новая предметно–пространственная среда, длительный контакт с чужими и незнакомыми взрослыми. Поэтому создание благоприятных условий для развития детей в соответствие с их возрастными и индивидуальными особенностями, укрепление их эмоционального благополучия, психолого–педагогическая поддержка семьи в этот период, становится приоритетной задачей в работе педагогов и психолога детского сада [2].

Анализ эмпирических исследований и соответствующей методической литературы показал, что проблема хотя и сформулирована, но еще далека от своего решения и нуждается в дополнительных психологических и методических исследованиях. Изучению проблемы адаптации детей младшего дошкольного возраста в образовательном пространстве посвящены работы Н.Н. Авдеевой, Л.В. Белкиной, С.В. Крюковой, Н.В. Кирюхиной, В.П. Костиной, К.Л. Печора и др. Анализ литературы позволяет обозначить два основных фактора, влияющих на скорость и качество привыкания детей к новым жизненным условиям. Во-первых, это действия родителей, направленные на облегчение процесса адаптации и во-вторых, это работа педагогического коллектива. Решение данной проблемы нацеливают исследователей на разработку различных методов и приемов по психолого–педагогическому сопровождению в период адаптации. Вместе с тем, по мнению Н.Н. Васильевой, наблюдается определенная рассогласованность между высоким уровнем теоретической разработки данной проблемы и недостаточной разработанностью методических аспектов организации психолого–педагогической помощи детям и их семьям, основанных на знании психологических факторов адаптации детей младшего дошкольного возраста [3].

Необходимым условием успешной адаптации, по мнению большинства авторов, является согласованность действий воспитателей и родителей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребенка в семье и детском саду [5].

Адаптация ребенка младшего дошкольного возраста к условиям детского сада чаще рассматривается с трех позиций: во-первых, с позиции психофизиологических аспектов поведения [4]; во-вторых, с позиции депривации, отделения ребенка от матери [1]; в-третьих, с психолого-педагогической точки зрения, когда проводится анализ режимных моментов, позволяющих ребенку преодолевать трудности адаптационного периода.

Исследование проходило на базе ГУО «Ясли-сад № 475 г. Минска». В нем приняло участие 37 воспитанников первой младшей группы в возрасте 2– 3 лет. Цель исследования состояла в оценке эффективности мероприятий, направленных на психолого–педагогическую

поддержку детей младшего дошкольного возраста в период адаптации к условиям детского учреждения образования.

В ходе исследования была разработана диагностическая программа, включающая в себя несколько этапов. На первом этапе, в период поступления ребенка в ясли–сад, проводилась первичная диагностика. На втором этапе проводилась коррекционно-развивающая работа с детьми, индивидуальные и групповые консультации родителей и воспитателей. Третий этап предусматривал проведение итоговой диагностики (после проведения коррекционно-развивающей программы). При проведении исследования осуществлялось наблюдение за детьми в различных ситуациях: на прогулках, при выполнении предметной деятельности, в различные режимные моменты, что позволило определить преобладающее эмоциональное состояние детей. Проводились беседы и анкетирование с родителями и воспитателями с целью изучения динамики адаптации ребенка в дошкольном учреждении образования. Развивающая предметно-пространственная среда в группе была организована так, чтобы дети легко, свободно могли ориентироваться в ней и самостоятельно взаимодействовать с предметами.

При поступлении ребёнка в детское учреждение образования, с целью определения его готовности к посещению детского сада, родителям предлагалось заполнить анкету, которая включала основные сведения об особенностях поведения ребенка (методика «Карта готовности к ДОУ» Пантюхина Г.В., Печора К.Л.) [7].

Осуществлялось наблюдение за детьми в течение месяца пребывания в детском саду. Наблюдение осуществлялось по методике определения степени социальной адаптации ребенка в дошкольном учреждении образования, которая позволяла проанализировать восемь факторов адаптации: активность ребенка в игре, активность ребенка в речи, эмоциональное состояние, социальные контакты со сверстниками, социальные контакты со взрослыми, засыпание, длительность и глубина сна, аппетит [6]. Заключение об уровне адаптации проводилось на основе анализа взаимодействия продолжительности адаптационного периода и поведенческих реакций ребенка.

Полученные на первом этапе данные свидетельствовали о том, что 50% детей были готовы в детское учреждение образования, 20 %

условно готовы и 30% не готовы к посещению детского дошкольного учреждения. Столь высокий процент детей с неблагоприятным прогнозом адаптации на наш взгляд, может быть обусловлен, во-первых, отсутствием опыта общения со сверстниками, недостаточной самостоятельностью в игровой деятельности, а также сильной эмоциональной привязанностью к матери. Дети с аффективной привязанностью обычно при уходе близкого взрослого часто плачут, кричат и с трудом успокаиваются. Следует отметить, что длительность и сложность процесса адаптации во многом обусловлена степенью готовности детей к дошкольному учреждению.

В результате анализа данных полученных по методике А. Остроуховой было выделено три группы детей с легкой адаптацией, адаптацией средней тяжести и усложненной адаптацией. У детей с легкой адаптацией активность, аппетит и дневной сон нормализовались в течение двух недель. У детей с адаптацией средней тяжести, процесс привыкания растягивался. Показатели адаптации в данной группе от отрицательных значений становились положительными и нарастали к окончанию двух недель пребывания в детском саду. У детей с усложненной адаптацией этот процесс растягивался дольше месяца.

Следует отметить, что в первые дни пребывания детей в дошкольном учреждении, ярко проявлялся психологический стресс, который отразился на физиологических и психологических компонентах адаптации. На первой недели у многих детей отмечалось снижение активности в речи, в игре, отмечалось проявление тревоги, легкой плаксивости. Среди физиологических компонентов отмечалось снижение аппетита и нарушался дневной сон. Но уже по истечении двух недель пребывания в детском саду были отмечены заметные улучшения. Дети становились более спокойными, в речи и в игровой деятельности стали проявлять активность, чаще улыбались, могли попросить о помощи.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы: половина детей имеют недостаточный уровень готовности к дошкольному учреждению образования; наблюдение за ходом адаптации в течении месяца позволило выделить детей с разными уровнями адаптации: 50 % детей раннего возраста имели легкую адаптацию, 40 % детей – адаптацию средний тяжести, 10 %

детей с усложненной адаптацией, детей с дезадаптацией выявлено не было; наблюдалась положительная динамика всех компонентов адаптации в период с первого к тридцатому дню пребывания детей в дошкольном учреждении.

При разработке программы психолого–педагогического сопровождения процесса вхождения младшего дошкольника в образовательное пространство детского сада мы опирались на исследования Л.В. Белкиной, Е.И. Морозовой, С.В. Крюковой и результаты эмпирического исследования.

Программа включает три этапа. На первом этапе проводится знакомство родителей с особенностями пребывания ребенка в дошкольном учреждении. Знакомство родителей и ребенка с воспитателями и группой. Заполнение родителями анкеты, отражающей сведения об особенностях поведения ребенка. Проводятся групповые и индивидуальные консультации для родителей по проблемам адаптации.

На втором этапе, осуществляется посещение адаптационной группы. В группе осуществляется стимулирование двигательной и познавательной активности посредством организации занятий, направленных на приобретение опыта общения со сверстниками и мало знакомыми взрослыми, сенсорное, психомоторное и речевое развитие. Психологическое сопровождение осуществляет педагог–психолог.

На третьем этапе осуществляется самостоятельное посещение ребенком детского сада. Как свидетельствуют представленные данные, более эффективное течение адаптационного периода обеспечивается при условии плавного перехода ребенка из семьи в дошкольное учреждение и при тесном сотрудничестве педагогов, родителей и психолога.

Таким образом, процесс адаптации детей младшего дошкольного возраста проходит успешно, дает хороший результат при правильно построенной работе коллектива детского дошкольного учреждения по организации и проведения адаптации детей к условиям детского сада, дети привыкают к детскому саду более успешно и безболезненно. Согласованная работа педагогического коллектива с семьей, опирающаяся на знание потребностей, индивидуальных и возрастных особенностей детей младшего дошкольного возраста позволяют решать проблему адаптации на должном уровне.

Список использованной литературы

1. Авдеева, Н.Н. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДУО / Н.Н. Авдеева // Психология, наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 97-105.
2. Белкина, В.Н. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ / В.Н. Белкина, Л.В. Белкина. – Воронеж : Учитель, 2006. – 236 с.
3. Васильева, Н.Н. Психологические особенности и условия адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-i-usloviya-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii. – Дата доступа: 10.10.2019.
4. Доронова, Т.Н. Адаптация ребенка к ДОУ: новые подходы / Т.Н. Доронова // Обучение. – 2006. – № 5. – 32–34.
5. Дорохина, Н. В детский сад идти пора / Н.Дорохина // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 108–115.
6. Остроухова, А. Успешная адаптация. Как ее измерить? / А. Остроухова // Обруч. – 2000. – № 3. – С. 16-17.
7. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора. – М. : Просвещение, 2006. – 214 с.

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Н.А. Панкстьянова, Е.Л. Афанасенкова

Россия, г. Южно-Сахалинск, Политехнический колледж СахГУ; СахГУ

lesik100@mail.ru <mailto:lesik100@mail.ru>; el_afa@mail.ru <mailto:el_afa@mail.ru$>

В статье освещаются вопросы психолого-педагогического сопровождения процесса самореализации студентов колледжа, изучается целесообразность включения арт-технологий в психолого-педагогическое сопровождение процесса самореализации студентов-экономистов колледжа, в учебно-профессиональной деятельности.

Современная система среднего профессионального образования ориентирована не только на получение теоретических знаний и практических навыков обучающихся, но и на личностный рост будущих специалистов. В связи с этим одной из приоритетных задач всей системы среднего профессионального образования является формирование у студентов колледжа способности к саморазвитию и самореализации, в том числе в рамках выбранной профессии. Актуальность этого вопроса делает очевидным необходимость исследования сущности и структуры самореализации в учебно-профессиональной деятельности, а также анализа психолого-педагогических условий, актуализирующих для студентов колледжа процесс самореализации.

Феномен самореализации имеет междисциплинарный характер, анализируя различные научные труды по философии, педагогике и психологии можно говорить о широком разнообразии подходов к определению этого понятия. Вместе с тем на сегодняшний день не существует единой парадигмы самореализации личности. К.А. Абульханова-Славская определяет ее как «высшую стадию саморазвития (самосовершенствования)», как результат личностного роста и развития [1, с. 38]. Л.М. Митина под самореализацией, понимает высшую форму жизнедеятельности человека, в основе которого лежит принцип саморазвития и творческая самореализация в профессии [10, с. 5]. Е.Л. Афанасенкова указывает, что «самореализация – это всегда процесс, тот путь развития и преобразования личности, который она сама выбирает и осуществляет в том или ином виде социальной активности и, прежде всего, в профессиональной деятельности» [2, с. 26]. При этом она указывает, что «только в деятельности проявляются и формируются способности человека, развиваются и трансформируются его основные качества и черты, закладываются и окончательно оформляются, встраиваясь в структуру личности, профессиональные компетенции. Именно деятельность является полем для реализации как реальных, так и потенциальных воз-

можностей личности в качестве активного ее субъекта» [3, с. 25-26]. Вот почему организация учебно-профессиональной деятельности студентов так важна для их профессионального становления.

Явление самореализации в психологии изучается со стороны разных ее компонентов, таких как цель, мотив, процесс. С.И. Кудинов говорит о невозможности наблюдать самореализацию непосредственно и объективно, она может проявляться только как эффект и результат, отраженный в психике человека [9, с. 338]. Стоит заметить, что сфера самореализации человека весьма велика и многогранна, а также необходимо различать возрастные особенности потребности в самореализации. По данным исследования М.И. Лисиной, потребность в самореализации отчетливо начинает проявляться в раннем юношеском возрасте, в виде желания быть признанным, достичь высоких результатов деятельности [5, с. 199]. Процесс самореализации у студентов колледжа в полной мере может проявляться в учебно-профессиональной деятельности (УПД), так как она является ведущей для раннего юношеского возраста и, следовательно, становится одной из главных сфер личностного и социального становления студентов. Одним из важных показателей высокого уровня саморазвития и самореализации студентов колледжа может выступать мотивация учебной деятельности, в структуре которой ведущими должны выступать учебно-профессиональные и познавательные мотивы.

Подходы к изучению мотивации учебной деятельности в подростковом и юношеском возрасте, представлены в трудах Л.И. Божович, И.А. Зимней, Е.П. Ильина, А.К. Марковой и др. Учебная мотивация, являясь частным видом мотивации включенной в учебную деятельность, определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов, имеет иерархичность строения и систему. По мнению А.К. Марковой к видам мотивов учебной деятельности можно отнести познавательные и социальные мотивы, которые в свою очередь имеют разные уровни развития. Познавательные мотивы включают в свою структуру мотив самообразования, ориентированный на приобретение дополнительных знаний и на построение программы самосовершенствования и саморазвития. Мотив саморазвития, по мнению А. Маслоу это стремление к полной реализации своих спо-

собностей и желание ощущать свою компетентность, это то, что заставляет индивида много работать и развиваться. Когда удается актуализировать у человека мотив к саморазвитию, увеличивается сила его мотивации к действию [6, с. 43]. Таким образом, о саморазвитии можно говорить, как об одной из форм самореализации.

Самореализация студентов колледжа в УПД, с нашей точки зрения, является динамическим взаимодействием внутреннего мира обучающихся с внешними условиями образовательной среды, при котором происходит переход от их потенциальных возможностей к актуальным, а результативность определяется достижениями студентов в УПД, что активизирует их внутренний потенциала и стремление к успеху. Неудачи же в учебе негативно сказываются на профессиональном становлении студентов, замедляют их движение по пути саморазвития и самореализации в этом направлении.

Для возникновения у студентов колледжа устойчивой потребности в профессиональном саморазвитии и самореализации необходимо использовать эффективные средства обучения, воспитания и психолого-педагогического воздействия для создания продуктивной образовательной среды с целью удовлетворения этих потребностей. К таким средствам стимулирования процесса самоактуализации в УПД можно отнести практико-ориентированные методы обучения. Так, ежегодно в Политехническом колледже СахГУ организуется целый цикл конкурсных мероприятий, которые зачастую являются стартовой площадкой для презентации студентами личных достижений в профессии, техническом творчестве, проектной и исследовательской деятельности. К таким мероприятиям относятся и конкурсы профессионального мастерства «Лучший по профессии», которые проводятся по итогам освоения профессиональных модулей, в рамках реализации программ подготовки специалистов среднего звена. Эффективность проведения конкурсных мероприятий зависит от многих факторов: уровня подготовки обучающихся, профессионализма педагогов, качества учебно-методического обеспечения, степени и качества социально-психологического климата между всеми участниками образовательного процесса.

Значительно повысить эффективность профессиональной подготовки студентов колледжа, на наш взгляд, может включение в этот

процесс психолога образования по осуществлению грамотного психолого-педагогического сопровождения процесса их профессионального становления. Понятие «сопровождение» вошло в науку сравнительно недавно, но все активнее используется в педагогике и психологии. В современных исследованиях психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как целостная комплексная работа, а также как особый вид помощи, направленные на поддержку всех участников образовательного процесса. М.И. Рожков рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [11, с. 324]. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса можно считать одним из приоритетных направлений деятельности психолога образования в колледже. Данное направление работы способствует созданию необходимых условий для раскрытия личностных качеств обучающихся, укрепления веры студентов в свою неповторимость и индивидуальность, пробуждает потребность к достижению успеха и мотивирует их на самореализацию как в УПД, так и в будущей профессиональной деятельности.

Одним из эффективных инструментов, способствующих раскрытию внутреннего потенциала личности, являются арт-технологии. Это универсальное средство реализации личностной потребности в самосовершенствовании, снятии страха неудачи, раскрытии своего творческого потенциала. Это широко представлено в исследованиях М.В. Киселевой, А.И. Копытина, Е.Ю. Желякевич и др. Так М.В. Киселёва указывает на широкие возможности арт-технологий, как инструмента для изучения своих чувств, состояний, укрепления уверенности в себе, снятия тревожности и страха по поводу неудач [8, с. 15-16]. Многими авторами описаны арт-технологии, применение которых поможет педагогу-психологу вызвать у студентов интерес к осваиваемой профессии, поддержать положительное эмоциональное отношение к результатам собственной учебы и раскрыть личностный творческий потенциал в процессе их профессионализации. Тем самым, способствовать актуализации мотива саморазвития и процессу самореализации студента колледжа в учебно-профессиональной деятельности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показал, что мотивация учебной деятельности может являться средством, способствующими самореализации студентов в УПД, а психолого-педагогическое сопровождение входит в приоритетное направление работы педагога-психолога колледжа. Следует выяснить, является ли целесообразным включение арт-технологий в психолого-педагогическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства студентов колледжа.

Конкурс профессионального мастерства проходил в апреле 2019 г. в Политехническом колледже (ПТК) СахГУ, существенным отличием и преимуществом этого мероприятия стала организация его психолого-педагогического сопровождения с использованием арт-технологий. Для этого была написана программа «Лучший в профессии» для студентов-экономистов II курса. В качестве инструментария были подобраны следующие методы арт-технологий: рисуночные техники (рисунки чувств и эмоций, «Карта целей»); аппликация и коллаж («Портрет профессионала», «Дерево Ожиданий», «Болото Лени»); комбинированные техники («Лестница прогресса», «Мой успех в моих руках»); метафорические карты («Роботы», «Путь героя»); эссе на тему «Письмо себе – будущему профессионалу». В рамках нашего исследования для проверки предположения о том, что арт-технологии, включенные в психолого-педагогическое сопровождение конкурса профессионального мастерства, способствуют процессу самореализации студентов-экономистов в учебно-профессиональной деятельности, был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование осуществлялось с 08 по 19 апреля 2018 г., на базе ПТК СахГУ, в котором приняли участие 15 студентов-экономистов II к. направления подготовки «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». В группе 10 девушек и 5 юношей, возраст обучающихся 17-18 лет. В качестве методов использовались методика исследования мотивации учебной деятельности в разработке И.С. Домбровской и метод математической статистики t-критерия Стьюдента.

Сравнивая результаты диагностики мотивации учебной деятельности по методу И.С. Домбровской в начале конкурса с итоговыми результатами, можно отметить, что все компоненты познавательных

мотивов учебной деятельности выросли, но особого внимания заслуживают мотивы саморазвития, которые свидетельствуют о повышении уровня способности студентов-экономистов к самосовершенствованию. Полученные в ходе диагностики результаты по параметру мотива саморазвития мы подвергли обработке с помощью методов математической статистики t-критерия Стьюдента. Оценка значимости изменений полученных результатов диагностики показала, что изменения признаков статистически значимы.

Результаты, проведенного нами констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что включение арт-технологий в психолого-педагогическое сопровождение конкурса профессионального мастерства, способствуют процессу самореализации студентов-экономистов колледжа в учебно-профессиональной деятельности. Это порождает следующую перспективу наших исследований: будет ли подобная деятельность психолога образования в профессиональных образовательных организациях способствовать повышению уровня учебно-профессиональной мотивации и профессиональной самореализации в целом на этапе обучения в колледже у студентов других направлений подготовки.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Афанасенкова, Е.Л. Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности / Е.Л. Афанасенкова, Н.Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург : изд-во ФГБОУ ВО «УрГПУ». – 2019. – № 2. – С. 10–30.
3. Афанасенкова, Е.Л. Уровни развития профессиональной самореализации личности / Е.Л. Афанасенкова // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. трудов / Ур ГПУ; под науч. ред. Е.А. Казаевой. – Екатеринбург: [б. и.], 2018. – Вып. 15. – С. 25-34.
4. Желякевич, Е.Ю. Методическое пособие КОЛЛАЖ / Е.Ю. Желякевич. – Омск: БОУ ДО г. Омска «ГДД(Ю)Т» ДХШ «Модерн», 2016. – 33 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/auteurs/view/3286/source:default>. – 3-е издание, пере-

смотренное. – М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
7. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе / М.В. Киселева. – СПб, Речь, 2007. – 336 с.
8. Киселева, М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160с.
9. Кудинов, С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 337-346.
10. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.
11. Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М.И. Рожков // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. – Кострома : КГУ, 2005. – С. 322-329.

УДК 159.9

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Н.А. Пешкова, С.Г. Лещенко
Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
na_peshkova@mail.ru <mailto:na_peshkova@mail.ru>, svet-lanal@mail.ru <https://e.mail.ru/compose?To=svet%2dlanal@mail.ru>

В статье представлены основные аспекты изучения слухоречевой памяти школьников с задержкой психического развития с использованием нейропсихологического подхода. Раскрыты особенности развития слухоречевой памяти у данной категории младших школьников в нейропсихологическом аспекте, а также описана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития с использованием нейропсихологического подхода.

Исследование слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития является актуальной проблемой, требующей основательного изучения, так как центральной причиной трудностей обучения в школе этих детей является неполная сформированность данного вида памяти. С каждым годом жизни у ребенка появляется необходимость усваивать все большее количество информации. Нарушение слухоречевой памяти приводит к существенным затруднениям в обучении, устной вербальной коммуникации, отсутствию возможности нормально понимать и воспроизводить звуковую речь. Как считает О.В. Защиринская [4], к 10-12 годам некоторые формы задержки психического развития могут быть устранены, и диагноз может быть снят. Исходя из этого, диагностика и развитие слухоречевой памяти имеют большое значение для дальнейшего обучения и социализации в целом младших школьников данной категории. Это и составляет актуальность нашего исследования.

Перспективным в изучении и развитии слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития является нейропсихологический подход. Использование данного подхода в исследовании слухоречевой памяти связано с тем, что он способен связать психолого-педагогический и клинический аспекты изучения, а также является дифференцированным вариантом психологической диагностики и коррекции.

Нейропсихологический подход основывается на представлениях о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации ВПФ в онтогенезе (Ю.В. Микадзе, Н.К. Корсакова, Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович, С.О. Умрихин, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и другие). Многочисленные психологические исследования доказывают, что сенсомоторный уровень развития является базовым для развития ВПФ у детей. Учитывая это, в процессе психологической коррекции детей с различными типами дизонтогенеза большое внимание уделяется развитию межполушарного взаимодействия [5].

Изучением слухоречевой памяти у детей с задержкой психического развития занимались: Т.В. Ахутина, Е.Ю. Балашова, Н.К. Корсакова, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, Ю.В. Микадзе, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович, Л.М. Шипицына и другие. Однако, несмотря

на значительное количество научных работ в области изучения слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития, существует проблема неразработанности и использования нейропсихологического подхода к развитию слухоречевой памяти у данной категории детей в повседневной практике специального образования.

Беря во внимание, что задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, классифицирующаяся К.С. Лебединской на этиопатогенетическом принципе [1]: задержка психического развития конституционального генеза, соматогенного генеза, психогенного генеза, церебрально-органического генеза, необходимо отметить, что в рамках каждой из четырех выделяемых форм уточняется клинико-психологическая структура различных проявлений задержки психического развития. При задержке психического развития церебрально-органического происхождения ярко выражена неполноценность познавательной сферы, но она не достигает степени умственной отсталости. В нейропсихологическом исследовании под руководством И.Ф. Марковской была обнаружена разная структура нарушений в развитии познавательной сферы при легких и выраженных органических повреждениях мозга [6]. Если при задержке психического развития, не связанной с органическим поражением мозга, страдают отдельные виды памяти при сохранности других, то у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза снижены показатели слухоречевой памяти.

Исследования памяти детей с задержкой психического развития конституционального генеза показали, что им свойственен более высокий уровень развития зрительной памяти по сравнению со слухоречевой. Многие из них испытывают существенные трудности в организации мнемической деятельности и ее контроле. Например, в процессе игры эффективность запоминания у них значительно выше, что подчеркивает положительную роль установки в эффективности мнемических процессов у данных детей (Х. Сафади) [8].

При психологическом исследовании у младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза

были выявлены трудности переключения внимания, сниженный объем памяти, как в зрительной, так и в слуховой модальностях, недоразвитие зрительно-пространственных функций (В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, И.И. Мамайчук, Е.Г. Трошихина, И.А. Юркова и другие).

Постоянная астения, наблюдаемая у детей с задержкой психического развития соматогенного генеза, способствует нарушению динамики психических процессов, что проявляется в колебаниях внимания, и сниженной способности к концентрации внимания, ограничениях объема памяти, особенно в слухоречевой модальности, в инертности мыслительных процессов (Е.С. Иванов, В.В. Лебединский, И.И. Мамайчук и другие).

Качественный анализ, проведенный Х. Сафади, показал разнообразные нарушения памяти у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: «повышенная тормозимость следов памяти в условиях гомогенной интерференции, уменьшение объема и скорости запоминания» [8].

Нейропсихологическая диагностика свидетельствует о том, что структура недостаточного развития слухоречевой памяти при задержке психического развития не является гомогенной и связана с разными нарушениями высших корковых функций. Последователи А.Р. Лурии изучали слухоречевую память у детей с нормальным развитием и задержкой психического развития [2; 3]. Опытным путем было доказано снижение объема запоминаемого материала у младших школьников с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. В их исследованиях были получены результаты, иллюстрирующие отличие показателей слухоречевой памяти младших школьников с задержкой психического развития от показателей нормально развивающихся сверстников. Для детей с задержкой психического развития типичным является парциальное нарушение слухоречевой памяти, когда испытуемый после предъявления материала на слух затрудняется в его воспроизведении в форме устной или письменной речи [4].

При нейропсихологическом анализе памяти детей с очаговыми поражениями мозга, Э.Г. Симерницкая выявила высокую корреляцию снижения объема слухоречевой памяти с поражением левой височной доли [9].

Нейропсихологический подход при изучении ВПФ у детей с очаговыми поражениями головного мозга позволил решить вопросы, связанные с общими принципами мозговой организации психических процессов, с закономерностями формирования мозговой организации в онтогенезе. На основе нейропсихологического анализа Э.Г. Симерницкая показала, что онтогенетическое развитие высших корковых функций предполагает интеграцию отделов головного мозга, обеспечиваемую развитием межполушарных и внутриполушарных связей [9].

Таким образом, нейропсихологические исследования детей с задержкой психического развития позволяют более дифференцировано подойти к анализу структуры нарушения их познавательной деятельности (Н.К. Корсакова, В.В. Лебединский, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, Ю.В. Микадзе, Н.М. Симонова, Л.М. Шипицына и другие), а также глубинно понять механизмы сформированности слухоречевой памяти.

В ходе анализа научной литературы, ориентируясь на возрастные особенности и учитывая специфику нарушения, выбранные критерии и показатели оценки слухоречевой памяти (по Ю.В. Микадзе), разработана диагностическая программа, направленная на изучение слухоречевой памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития [7].

В соответствии с целью исследования в диагностическую программу вошли следующие методики: методика «Запоминание 10 слов» (по А.Р. Лурия), методика «Запоминание двух групп слов» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), методика «Запоминание двух фраз» (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), методика «Повторение цифр» (А.Ю. Панасюк), методика «Рассказ» (А.В. Семенович).

С помощью описанных методик установлено, что у детей экспериментальной группы низкая скорость слухоречевого запоминания, снижен объем отсроченного воспроизведения, а также затруднена возможность удержания предъявляемого материала и его порядка.

На основе анализа полученных данных с помощью эмпирического исследования, а также с учетом особенностей возраста и специфики нарушения разработана программа, направленная на развитие

слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития с использованием нейропсихологического подхода.

При нейропсихологической коррекции детей с задержкой психического развития высокоэффективно использование групповых форм проведения занятий. При формировании группы необходимо учитывать структуру нарушения ребенка, степень его тяжести, а также возрастные особенности.

Цель программы: развитие слухоречевой памяти у младших школьников с задержкой психического развития с использованием нейропсихологического подхода.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя 12 занятий, где методами работы выступают игры, задания, упражнения для развития межполушарного взаимодействия. Продолжительность одного занятия 30 минут с периодичностью 2 раза в неделю, проводится в групповой форме. Каждое занятие имеет свои задачи. Составленная коррекционно-развивающая программа решает следующие задачи: 1) развивать кратковременную слухоречевую память; 2) развивать способность понимать и воспроизводить содержание; 3) научить запоминать материал в заданной последовательности; 4) развивать слухоречевую память с опорой на пространственные представления; 5) увеличивать объем запоминания и слухоречевой памяти; 6) развивать слухоречевую память с опорой на образное представление и логическое мышление; 7) развивать межполушарное взаимодействие.

В структуру занятий входит:

I. Вводная часть (приветствие);

II. Основная часть (игры, задания, упражнения для развития межполушарного взаимодействия);

III. Заключительная часть (рефлексия).

Для реализации поставленной цели в коррекционно-развивающей программе использованы материалы, составленные А.П. Бизюком, Н.Ф. Кругловой, С.В. Курдюковой, С.Я. Рубинштейн, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Л.С. Славиной, А.В. Сунцовой.

В результате проведения коррекционно-развивающей работы с детьми экспериментальной группы получены положительные результаты: увеличились объем и скорость слухоречевого запоминания, а также объем отсроченного воспроизведения; сформировалась

способность понимать и воспроизводить рассказы, удерживать порядок предъявляемого материала; увеличился объем кратковременной слухоречевой памяти.

Список использованной литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей: монография / под ред. К.С. Лебединской [Электронный ресурс] // М.: Педагогика, 1982. – 127 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001087746 (дата обращения: 24.09.2019).
2. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения / Т.В. Ахутина // Нейропсихология: Хрестоматия / под ред. Е.Д. Хомской. – СПб. : Питер, 2010. - С. 865-869.
3. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста / Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева. – М. : НИЦДН им. А.Р. Лурия, 2014. 180 с.
4. Защиринская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / О.В. Защиринская. – СПб. : Речь., 2007. – 168 с.
5. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.
6. Марковская, И.Ф. Нейропсихологическая характеристика детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / И.Ф. Марковская, В.В. Лебединский, О.С. Никольская // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 1977. – Том 77. – № 12. – С. 1858-1862. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30826471 (дата обращения: 26.09.2019).
7. Микадзе, Ю.В. Нейропсихологическая оценка формирования памяти в норме и у детей «группы риска» (младший школьный возраст) / Ю.В. Микадзе // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2001. – С. 81-95.
8. Сафади, Х. Клинико-психологические особенности умственной работоспособности у неуспевающих школьников с задержкой психического развития: автореф. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук: 19.00.04 – медицинская психология и психофизиология [Электронный ресурс] / Х. Сафади // СПб., 1998. – 21 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01000040761 (дата обращения: 26.09.2019).

9. Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе [Электронный ресурс] / Э.Г. Симерницкая // М. : МГУ, 1985. – 190 с. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001257866 (дата обращения: 28.09.2019).

УДК 159.9-047.72:37

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ АНТИЦИПАЦИИ СОБЫТИЙНЫХ ОРИЕНТИРОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.В. Плохих
Украина, г. Одесса, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
plokhikh_v@ukr.net <mailto:plokhikh_v@ukr.net>

Рассматривается антиципация субъектом значимых для регуляции действий событий, относящихся к реализациям смежных объективных процессов. Антиципация значимых событий связывается с согласованным, конструктивным функционированием сознания и бессознательного субъекта деятельности. Специально организованное совершенствование мыслительных действий и воображения рассматривается как условие развития способностей антиципации значимых событий действительности.

Своевременность действий человека, ориентированных на значимые события в будущем, обеспечивается успешной антиципацией. Процессы антиципации активно и продуктивно исследовались, но преимущественно в «линейном» варианте, в аспекте построения субъектом последовательности действий. При этом и цель деятельности также рассматривалась как феномен предвидения [7, 9, 13]. Подчеркивалась и изменчивость условий. Однако изменения условий в большинстве случаев представлялись как своеобразная текущая или возможная конфигурация факторов влияния, но без должного рассмотрения тенденций и критических моментов в развитии сопряженных объективных процессов. Однако именно учет тенденций и этапов реализации объективных процессов является ключевым с точки зрения положений и о критических состояниях систем в синергетике и о благоприятном моменте в китайской философии [5,

11]. Отмечается, что результативность действий человека существенно повышается, если он готов к изменениям обстоятельств и в достаточной мере согласует с ними свои усилия. С другой стороны, в случае обострения противоречий между активностью человека и внешними процессами цель может быть недостижимой, а результат – проблемным.

Целостное представление субъекта о характере и направленности изменений объективных процессов может формироваться в пределах психического образа, регулирующего деятельность [7]. Такой образ рассматривается как осмысленный, многоуровневый, многокомпонентный, панорамный, антиципирующий, включающий осознаваемые и неосознаваемые компоненты. Образ действия в сознании может актуализироваться частично, с различной степенью обобщения и конкретизации. Большой массив информации всегда содержится в бессознательном. При этом изменения в образе действия происходят не только на уровне сознания. Анализ деятельности операторов различного профиля и специалистов, решающих задачи в экстремальных ситуациях, показывает, что значимые изменения сопряженных процессов отслеживаются, антиципируются и на неосознаваемом уровне психической организации. В зависимости от критичности предполагаемых объективных изменений субъект заранее настраивается на новую ситуацию. К примеру, авиадиспетчер, сознательно контролируя маршрут полета одного самолета, неосознанно должен учитывать изменения местоположения других летательных аппаратов и изменения метеоусловий. Летчик, выполняя заход на посадку в сложных метеоусловиях и с ограниченным запасом топлива, концентрирует внимание на управлении самолетом и должен неосознанно предполагать возможный снос с курса ветром, расход топлива, лимит времени.

Регулирующий действия психический образ рассматривается как открытая, сложная система [7]. В соответствие со смыслом функционирования системной организации, в отличие от избирательного сознания, бессознательное может содержать связи всего комплекса составляющих структуры психического образа. В бессознательном генерируется информация об изменениях в функционировании образа, о возможных в будущем значимых обстоятельствах, знаковых собы-

тиях [4]. В этой связи закономерно возникает вопрос о соотношениях и взаимосвязях процессов антиципации на осознаваемом и неосознаваемом уровнях психической регуляции действий.

Человек выделяет и отслеживает длящийся объективный процесс. Но механизмы такого отслеживания не ограничиваются сенсомоторными реакциями и актами восприятия. Понятие «длительность» относится к философским категориям сущностного порядка. Во многих философских концепциях длительность рассматривается как непрерывно разворачивающаяся целостность процесса [3]. У А. Бергсона длительность определяется как неделимая подвижность, а в отношении человеческого существования – как непрерывность внутренней жизни в многообразии впечатлений и взаимодействий с реальностью [1]. Длящийся процесс и изменяется в своих реализациях, и по существу остается тем же самым процессом. Благодаря этому, в каждый текущий момент человек при определенных условиях, способен отражать не только актуальные изменения, но и получает возможность для целостного умозрительного охвата процесса с выделением его ключевых закономерностей и системообразующего фактора. В целостном представлении разворачивающегося процесса одновременно оказывается доступной оценке информация и из значимого прошлого, из настоящего и возможного будущего.

Ряд авторов связывает понятие «длительность» с потоком сознания [3]. Но избирательное сознание не может одновременно отслеживать все аспекты процессуальных отношений. К этому следует добавить, что сознание скорее различает, а не связывает текущие изменения. Удержание целостной развертки временной перспективы развития процесса возможно в бессознательном субъекта, которое не ограничено по объему сохраняемой информации и в основе имеет конструктивную направленность функционирования [4, 6].

Известное линейное время физики возникает в следствие осознания субъектом отношений длящегося процесса и выстраивания его реализаций в направленную последовательность. Такое представление о времени связывается с использованием для его схематизации пространственной системы координат. Последнее с очевидностью выступает в понятии четырехмерного «пространства-времени» теории относительности [1]. Своеобразный материализованный аналог

вытягивания «стрелы» времени в процессе жизнедеятельности человека предлагается Т. Метцингером в представлении «тоннеля сознания» [10]. Направление формирования и границы такого «тоннеля» связываются автором с доступностью для осознания в том или ином моментальном поперечном срезе потока времени определенного массива информации, перерабатываемого комплексами нейронов головного мозга.

Осознаваемые реализации процесса представляются в последовательности. Субъект пытается установить наиболее значимые реализации и связать их с сопутствующими изменчивыми обстоятельствами. В результате этого временная развертка процесса принимает вид своеобразной событийной траектории. В отношении структуры системы деятельности следует отметить, что именно такого рода событийная траектория и представляется как программа операций и действий. Как правило, с реализацией программы действий сопряжены событийные траектории других объективных процессов. Для успешного выполнения действий субъект должен иметь общее представление о таких траекториях и важных моментах их проявления. Эти моменты и выделяются в виде особых или критических точек. Возможные «пересечения» траекторий процессов в критических точках должны антиципироваться и рассматриваться с особым вниманием, так как именно такого рода совмещения различных реализаций в пространстве и времени создают эффекты многократного увеличения значений определенных параметров, аналогично резонансам в физических колебательных системах [11]. В критические моменты реализации программы действий вероятны и эффекты резкого подъема продуктивности, и полный срыв деятельности.

Одновременное выполнение субъектом нескольких программ действий исследовалось в рамках разработки тематики совмещенной деятельности операторов [8]. Было установлено, что при совмещении реализаций различных программ действий регулирующие их психические образы актуализируются в сознании поочередно. Очередь доминирования психических образов определяется образом приоритетной задачи, имеющим более высокий статус в иерархической структуре системы деятельности.

Смысловая основа образа, регулирующего совмещенные действия в изменяющихся условиях, определяется не только мотивами субъекта, но и закономерностями объективных изменений. Такая смысловая основа должна быть согласована с наиболее весомой объективной тенденцией или закономерностью и в достаточной мере выражать ее существенные особенности. Эти особенности, являясь определяющими для локальных процессов, целей и действий, в перспективе будущего настраивают всю систему отношений на ключевые разрешающие события. И естественно, что в оптимальном варианте разрешающие события по содержанию, времени и месту должны согласовываться с целями выполняемых действий и быть для субъекта надежными ориентирами в перспективе будущего.

Как и другие компоненты психического образа, антиципируемые ключевые события осознаются в различной мере. Осознание и представление перспективы будущего – сложная задача. В механизмах антиципации в упрощенных вариантах эта задача решается посредством активации цепей условных связей, оценок вероятностей известных исходов, экстраполяции установленных тенденций и закономерностей развития процессов. В сложных вариантах антиципация ключевых событий зависит от интуиции и интерпретационных способностей субъекта, от его специфических переживаний, определявшихся О.К. Тихомировым как эмоциональные оценки решений [2, 9, 14]. В процессе регуляции действий устойчивая ориентация субъекта на ключевые события будущего обеспечивается психологической установкой. Имея в основе смысловые определения отношений человека и окружения, установка может выступать как системообразующий фактор деятельности. И в таком качестве установка реализует и отмеченную В.П. Зинченко функцию поддержания и сохранения цели, и функцию удержания и согласования временных разверток смежных процессов [6]. Образ действия, опираясь на установку, раскрывает и конкретизирует ее содержание, вносит определенность в связи целей с событийными ориентирами в перспективе будущего. Успешность антиципации и регуляции действий зависит от наличия у субъекта способностей к осознанию, адекватной интерпретации, формализации и реконструкции психологической установки.

Л.А. Регуш выделила ряд когнитивных предпосылок успешности социально-перцептивного предвидения у учителей [12]. К таким предпосылкам автор относит: наличие в опыте сформированных эталонов восприятия и классификационных схем, развитую наблюдательность, мыслительные способности анализа и синтеза, знания о соответствующих фрагментах реальности, знания закономерностей развития процессов. Прогностические способности субъекта А.В. Брушлинский рассмотрел в связи со сходящимся на решении задачи процессом мысленного конструирования и проверки гипотез [2]. Установлено также, что налаживание и поддержание продуктивной связи между сознанием и бессознательным требует от субъекта определенного устойчивого психического состояния и развитых способностей саморегуляции [4]. Определение смысла значимых объективных отношений для формирования установки и образа действия предполагает наличие у субъекта достаточного уровня понимания и развитого концептуального мышления. Эрудиция человека являются важнейшим условием для эффективной апперцепции и восприятия ситуации, формирования полноценной информационной основы деятельности.

При обучении действиям по методу «опорных точек» для выделения ключевых моментов в последовательности этих действий от обучаемого требуются мыслительные способности схематизации и структурирования информации [13]. Собственно, метод «опорных точек» и предполагает умозрительное построение событийных траекторий будущих реализаций целенаправленной активности субъекта. Это метод универсален и на практике развивает антиципационные способности. Однако с учетом приведенных выше аргументов целесообразна его модификация. В модифицированном варианте метода «опорных точек» антиципация последовательности действий должна соотноситься со значимыми событиями на траекториях реализации смежных и, прежде всего, базового объективных процессов.

Выводы

1. Бессознательное субъекта на основе имеющейся информации генерирует сочетания множества разверток длящихся процессов, включающих представления о значимых событиях из прошлого, настоящего и будущего. Субъект способен антиципировать ключевые

события на содержательном пересечении возможных реализаций объективных процессов, формировать соответствующую психологическую установку и панорамные образы, регулирующие деятельность. Сознательная ориентировка на антиципированные ключевые события в перспективе будущего является необходимым условием для своевременного выполнения действий.

2. Событийные развертки длящихся смежных процессов, как и самой программы действий, обрабатываются сознанием последовательно. Как правило, одномоментно субъект способен с различной степенью осознания антиципировать один процесс. При этом представление о будущем смежных процессов разворачивается в бессознательном в пределах актуальной психологической установки.

3. Развитие у субъекта способностей антиципации значимых событий возможно посредством планирования и выполнения последовательностей действий с ориентировкой на ключевые моменты (опорные точки) на условных траекториях перспективной реализации смежных объективных процессов. Способности антиципации развернутой перспективы будущего развиваются у субъекта в образовательном процессе и на практике в связи с развитием концептуального мышления, интуиции, эрудиции, воображения, саморегуляции психических состояний.

Список использованной литературы

1. Бергсон, А. Длительность и одновременность / А. Бергсон. – М. : Добросвет, КДУ, 2006. – 160 с.
2. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 232 с.
3. Гайденко, П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / П.П. Гайденко. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с
4. Гиллиген, С. Генеративный транс: опыт творческого потока / С. Гиллиген. – М. : Психотерапия, 2014. – 320с.
5. Жюльен, Ф. О «времени». Элементы философии «жить» / Ф. Жюльен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005.–280с.
6. Зинченко, В.П. Установка и деятельность: нужна ли парадигма // Бессознательное (The unconscious): Природа, функции методы исследования. Под ред. Ф.В. Бассина, А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия / В.П. Зинченко. – Тбилиси : «Мецниереба», 1978. – С. 133–146.

7. Завалова, Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 175 с.
8. Лапа, В.В. К вопросу о психической регуляции совмещенной деятельности летчика / В.В. Лапа, В.В. Козлов // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 37–43.
9. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 278 с.
10. Метцингер, Т. Наука о мозге и миф о своем Я. Тоннель эго / Т. Метцингер. – М. : АСТ, 2017. 409 с.
11. Пригожин, И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1999. – 268 с
12. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. –352 с.
13. Сурков, Е.Н. Антиципация в спорте / Е.Н. Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 144 с.
14. Тихомиров, О. К. Теоретические проблемы исследования бессознательного / О.К. Тихомиров // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 31–39.

УДК 159.9

КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРОФЕССИОНАЛА

Ю.П. Поварёнков
Россия, г.Ярославль, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
y.povarenkov@yspu.org

В статье определено понятие деятельностно важных качеств (ДВК) профессионала. Показано, что существую 2 базовых типа ДВК: профессионально важные и метапрофессионально важные качества, которые делятся на специфические виды и подвиды. Установлено, что различные типы и виды ДВК реализуются в трёх формах, которые соответственно влияют на эффективность формирования, функционирования и оптимизации деятельности профессионала. В статье проанализированы парциальные (элементарные), субсистемные и системные образования ДВК.

Необходимость обращения к проблеме деятельностно важных качеств профессионала (кратко -ДВК) продиктовано логикой развития психологии профессионального и карьерного становления личности. Дело в том, что данная отрасль психологи формировалась на стыке нескольких отраслей психологической науки, включая психологию труда, психологию развития, психологию жизненного пути и т. д. Именно по этой причине в её теории широко используются заимствованные понятия, которые не полностью соответствуют её предмету. А это по понятным причинам затрудняет решение как теоретических, так прикладных задач. Сказанное относится и к такому конструктивному понятию как профессионально важные качества (ПВК), разработанного в психологии труда.

Учитывая данное обстоятельство, в рамках психологии профессионального становления использовать более широкое понятие, а именно, понятие деятельностно важные качества профессионала. Данное понятие, как будет показано ниже, в большей степени чем ПВК соответствует предмету и задачам психологии профессионального и карьерного развития личности и позволяет преодолеть, возникающие при его использовании концептуальные трудности.

Учитывая сказанное, в статье мы постараемся решить следующие задачи**:** во-первых, дать развёрнутую характеристику ДВК профессионала; во-вторых выделить типы, виды и формы ДВК профессионала; в-третьих выявить различные уровни интегративности ДВК профессионала; в-четвертых, показать, что ПВК не исключается из тезауруса психологии професионального развития, а рассматривается как часть системы деятельностно важных качеств профессионала.

Начнём с предварительного определения деятельностно важных качеств профессионала. В соответствии с традицией, *под ДВК профессионала будем понимать индивидуальные качества формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые влияют на эффективность выполнения деятельности.* Из определения следует, что основанием для выделения ДВК профессионала является, прежде всего, специфика деятельности, которую он выполняет.

Возникает законный вопрос. А какие виды и типы деятельности выполняет профессионал? Для специалиста в области психологии труда данный вопрос покажется наивным и странным. Потому что

очевидно, что профессионал выполняет профессиональную деятельность и её отводится ведущая роль в структуре активности профессионала. Но только ли профессиональную деятельность он выполняет?

Как показывают многочисленные источники он выполняет и другие виды деятельности, а именно: учебно-профессиональную, оптационную, адаптационную, карьерного планирования и реализации карьеры и т. д. Используя терминологию Мервиса и Хола эти виды деятельности можно назвать метапрофессиональными [7].

Таким образом, можно констатировать, что профессионал выполняет 2 типа деятельностей: профессиональную и метапрофессиональную. Первый тип деятельности, как известно, ориентирован на производство потребительных стоимостей, он подробно исследован в психологии, существуют многочисленные его классификации. Второй тип деятельности ориентирован - на воспроизводство и формирование самого профессионала и на поддержание высокого уровня его функциональных возможностей. Этот тип деятельности менее исследован в психологии, и, обычно, сводится лишь к учебно-профессиональной деятельности.

В полном соответствие с двумя типами деятельности профессионала мы выделяем и два типа его деятельностно важных качеств. Первый тип нам хорошо известен - это профессионально важные качества или ПВК, а второй тип может быть назван - метапрофессионально важные качества или метаПВК**.**

Как известно, ПВК это деятельностно важные качества профессионала, которые влияют прежде всего на эффективность различных видов проф. деятельности. МетаПВК - это деятельностно важные качества, которые оказывают влияние на эффективность метапрофессиональных видов деятельности профессионала, т.е на процесс и результат его развития.

ПВК подробно проанализированы в работах В.Д. Шадрикова [6], А.В. Карпова [4] и ряда других психологов. МетаПВК менее исследованы и дифференцированы, но некоторые из них обозначены в литературе достаточно чётко. Назовём их: обучаемость и учебно-важные качества; адаптируемость, адаптационные способности и адаптационная компетентность; карьерная компетентность и карьерный потенциал и т. д.

Нетрудно заметить, что метаПВК в меньшей степени чем ПВК привязаны к конкретной профессиональной деятельности и являются в целом надпрофессиональными образованиями. Используя терминологию В.В.Чебышевой [5] их можно назвать общетрудовыми или общепрофессиональными качествами.

Проведённый анализ позволяет уточнить определение ДВК профессионала, которое представлено выше. И так**,** *ДВК профессионала - это индивидуальные качества формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые влияют на эффективность выполнения различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.*

Следующий шаг конкретизации понятия ДВК профессионала связан с выделением их специфических форм. Основанием для выделения таких форм являются ведущие состояния, в которых может находится и осуществляться субъектом профессиональная и метапрофессиональная деятельность.

В рамках системогенетического подхода выделено 3 базовых состояния, в которых может находиться система деятельности: состояние функционирования или реализации деятельности, состояние оптимизации или саморегуляции и состояние формирования или становления деятельности.

Функционирование – это базовое состояние деятельности, так как в процессе функционирования субъект стремиться достичь нормативную цель характерную для данного вида деятельности. При этом он опирается на имеющиеся у него ресурсы. Например, нормативная цель оптационной деятельности в состоянии функционирования – выбор профессии, профессиональной деятельности – создание потребительных стоимостей и т. д.

В чём специфика оптимизации? В процессе оптимизации нормативная цель субъекта смещается на совершенствование или улучшение существующей системы деятельности, которое происходит за счёт перегруппировки и уточнения имеющихся в его распоряжении ресурсов, рационализации способов деятельности и т. д. В процессе формирования нормативная цель субъекта заключается в создании новой системы деятельности или качественной перестройке существующей системы с привлечением дополнительных внешних и внут-

ренних ресурсов. Можно отметить, что на необходимость выделения трёх базовых состояний любой деятельности, в своё время, указывал в своих работах К.К.Платонов [1].

Имеющиеся в нашем распоряжении результаты эмпирических исследований [2], [3], которые подтверждаются результатами практических наблюдений свидетельствуют, что на эффективность функционирования, оптимизации и формирования психологической системы деятельности влияют разные, хотя и в ряде случаев совпадающие ДВК профессионала

Например, хорошо известно, что успешность обучения в вузе не гарантирует успешность в профессиональной деятельности. Следовательно, есть все основания для выделения трёх базовых форм ДВКП: ДВК функционирования профессиональной и метапрофессиональной деятельности профессионала, ДВК оптимизации проф. и метапроф. деятельности проф. и ДВК формирования проф. и метапроф. деятельности.

Проведённый анализ позволяет сделать следующее уточняющее определение *ДВК профессионала – это индивидуальные качества формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые влияют на эффективность формирования, функционирования и оптимизации различных видов его профессиональной и мета-профессиональной деятельности.*

Но на этом конкретизация ДВК профессионала не заканчивается. Поэтому в заключении проанализируем ДВК профессионала с точки зрения их интегративности. По данному основанию мы выделяем парциальные или элементарные, субсистемные и системные ДВК профессионала**.**

Парциальные качества – способности, знания, умения, мотивы, качества личности, компоненты самосознания профессионала

Субсистемные качества, они состоят из однородных парциальных качеств. К ним относятся – одарённость (система способностей), опыт (система знаний и умений), направленность (система мотивов), личностный потенциал (система личностных качеств), структура самосознания профессионала.

Системные качества они состоят из разнородных парциальных и субсистемных качеств, для их определения используются такие

понятия как – пригодность, готовность, потенциал, компетентность, ресурсы профессионала

Проведённый анализ позволяет ещё раз уточнить понятие деятельностно важных качеств профессионала. И так, *деятельностно важные качества профессионала - это индивидуальные парциальные, субсистемные и системные качества формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые влияют на эффективность формирования, функционирования и оптимизации различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.*

Итак, мы реализовали поставленные в начале выступления задачи. Дали развёрнутое определение ДВК профессионала, выделили их типы, виды и формы, рассмотрели уровни их интегративности и показали, что ПВК это часть системы деятельностно важных качеств профессионала. На этом можно было бы и закончить наше выступление. Но логика проведённого анализа позволяет нам сделать в заключении ещё одно предположение. Дело в том, что уровневая природа деятельности свидетельствует о том, что наряду с ДВК деятельности в целом могут существовать специфические ДВК, которые влияют на эффективность формирования и функционирования её отдельных компонентов. Т.е. можно говорить о ДВК целеполагания, планирования, принятия решения и т. д. Делая это предположение мы опираемся известные на работы Орла В.Е., Ансимовой Н.П., Шадрикова В.Д. и других представителей ярославской психологической школы.

Несомненно, что данное предположение требует дополнительных исследований, но оно актуально и значимо для дальнейшего развития психологической теории профессионализации личности. Поскольку выработка карьерных целей, разработка карьерных планов, принятие карьерных решений и т. д. это фундаментальные компоненты карьерного строительства. И успешность их реализации скорее всего зависит от специфических ДВК, которые необходимо диагностировать и формировать.

Список использованной литературы

1. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов.- М.: Наука, 1986. – 256 с.

2. Поварёнков, Ю.П. Многообразие видов и форм деятельности (активности) профессионала (Часть 1) / Ю.П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник, 2017, №2. – С. 187-193
3. Поварёнков, Ю.П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности / Ю.П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 127-134.
4. Психология труда: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. проф. А.В. Карпова. – Изд-во Владос - Пресс, 2003. – 352 с.
5. Чебышева, В.В. Психология трудового обучения / В.В. Чебышева. – М. : Просвещение, 1969. – 230 с.
6. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010.- 320 с.
7. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. – V. 35. – P. 64–75.

УДК 378.015.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Ю.А. Полещук, С.И. Бойко
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка; Россия, г. Москва, Российский государственный гуманитарный университет
polishuk@tut.by <mailto:polishuk@tut.by>, bsi1952@yandex.ru <mailto:bsi1952@yandex.ru>

В статье рассматриваются теоретические подходы к феномену профессиональной направленности личности, приводятся эмпирические данные диагностики профессиональной направленности у будущих педагогов, политологов, специалистов в сфере государственного управления, обучающихся в российских и белорусских вузах.

Динамичность и многоплановость рынка труда предъявляют все более высокие требования к современному выпускнику вуза. Для успешной конкуренции ему необходимо не только обладать сформи-

рованными профессиональными компетенциями, но рядом личностных качеств, позволяющих уверенно строить профессиональную карьеру. Ориентация на личностное и профессиональное развитие становится возможной при сформированной профессиональной направленности личности.

Понятие направленности как стержневого свойства личности по-разному трактуется в концепциях, разрабатываемых в отечественной психологии. Ряд авторов раскрывает направленность личности через отношения, которые складываются в процессе деятельности и поведения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин). Как одно из структурных образований личности трактуют направленность Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев. По мнению С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, А.Г. Ковалева направленность является основополагающим личностным компонентом, авторы выделяют направленность в отдельный блок или подструктуру личности. Через определенную систему мотивов раскрывают понятие направленности А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Петровский. На основе специально созданной системы отношений предлагают изучать направленность Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн. Акцент на системе мотивационных и мотивационно-потребностных комплексов делают по данной проблеме А.В. Петровский, Т.Ж. Качикеев, Н.В. Кузьмина, А.Т. Ростунов, В.И.Селиванов. Ведущую роль в регуляции поведения, определяемую социально-психологическими установками отводят направленности А.Г. Асмолов, Г.М. Андреева, А.С. Прангишвили, В.А. Ядов.

На основе представленных выше взглядов можно определить направленность как:

1) систему отношений;

2) систему мотивационных комплексов;

3) систему регуляции поведения, определяемую социально-психологическими установками.

В зависимости от ведущего мотива деятельности определяют следующие виды направленности: «на себя», «на общение», «на дело».

Наряду с названными видами выделяют как особый вид профессиональную направленность личности. В психологии профессиональную направленность личности рассматривают в русле опреде-

ленной профессии или трудовой деятельности, которой овладевает человек.

В отечественной и зарубежной психологии сложился ряд теоретических подходов к проблеме изучения и формирования профессиональной направленности личности. Отличительной особенностью исследований зарубежных психологов является наличие теорий профессионального развития на основе общепсихологических концепций или теорий личности (Ш. Бюллер, Д. Голланд, А. Маслоу, А. Ро, Д. Сьюпер). Позитивной стороной зарубежных концепций является то, что психологи рассматривают формирование профессиональной направленности во взаимодействии с целостным развитием личности [6].

Разрабатывая проблему профессиональной направленности в рамках интегративного подхода в исследовании комплексного профессионального развития и становления карьеры специалиста, отечественные исследователи трактуют ее как проекцию общей направленности на мир профессий, как относительно самостоятельные личностные характеристики, связанные с профессиональным самоопределением [6].

Профессиональная направленность личности в исследованиях отечественных психологов рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как критерий овладения профессией и закрепления в ней, как ведущий фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, как основа профессиональной адаптации.

Также профессиональная направленность определяется через отношения (Т.П. Маралова), интересы (С.П. Крягжде, М.И. Дьяченко), интересы и склонности (М.И. Кузьмина), мотивы (Е.М. Никиреев, Н.Ю. Ткачева), установку (А.С. Ткаченко, С.Е. Залесская), потребности, установки, интересы, цели, склонности, убеждения (А.П. Сейтешев). Как компонент профессионально-важных качеств рассматривает профессиональную направленность Ю.П. Поваренков, раскрывая ее через систему мотивов личности, «которые побуждают профессионала к решению профессиональных задач и задач профессионального развития» [3, с. 183].

Э.Ф. Зеер в структуре профессиональной направленности отмечает такие компоненты, как: мотивы, ценностные ориентации, профессиональную позицию, социально-профессиональный статус [2].

На основе анализа и обобщения различных точек зрения в изучении профессиональной направленности, мы выделяем три подхода, которые в своем содержательном аспекте включают: 1) систему отношений личности к профессиональной деятельности; 2) систему мотивации предпочтения конкретной деятельности; 3) систему регуляции поведения личности, детерминированную ее профессиональными потребностями, интересами и ценностями [4; 6].

Профессиональная направленность входит в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных намерениях, целях, представлениях, интересах, установках и активности личности по их достижению [6].

В отечественной психологии профессиональную направленность рассматривают в динамике, которая представляет собой длительный, многоступенчатый процесс. Основными этапами для развития профессиональной направленности выступают: 1) первичное профессиональное самоопределение; 2) профессиональное обучение (начальная профессионализация); 3) профессиональная деятельность [4; 6].

В зависимости от этапа профессионального пути личности, профессиональную направленность можно характеризовать с различных сторон:

- при исследовании профессиональной направленности школьников, осуществляющих подготовку к выбору профессии, профессиональная направленность изучается как характеристика психологической готовности к выбору будущей профессиональной деятельности;
- при изучении профессиональной направленности на стадии обучения в колледже, вузе она рассматривается как устремления овладеть профессией, как характеристика психологической и идеологической готовности к профессиональной деятельности в сфере государственного управления;
- при исследовании профессиональной направленности в трудовой деятельности специалиста она определяется как психологическая детерминанта результативности этой деятельности [4].

Обучение в вузе является одним из ключевых этапов в трудовой деятельности специалиста, поэтому изучение профессиональной направленности в данный период приобретает особую актуальность.

Описывая профессиональное становление в период обучения в вузе, Ю.П. Поваренков связывает его с формированием личности и деятельности специалиста, которое осуществляется на основе развития профессиональной направленности, профессиональных способностей, профессионального самосознания студента » [3].

Эмпирическое исследование профессиональной направленности личности проводилось среди 155 студентов первого курса в возрасте от 17 до 19 лет, обучающихся в Российском государственном гуманитарного университете (76 студентов) и в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка (79 студентов). Диагностика осуществлялась с помощью опросника Дж. Голланда, позволяющего определить профессиональные типы личности.

У респондентов исследуемой выборки были получены следующие данные: доминирует артистический профессиональный тип, выраженный у 24 % представителей российской выборки и 18 % – белорусской, затем следует предприимчивый тип, отмеченный у 19 % и 17 % соответственно. На третьем месте находится реалистический тип, выраженный по 17 % в каждой выборке. Далее следует социальный тип, здесь различия проявляются более наглядно – он представлен у 20 % студентов БГПУ и 13 % студентов РГГУ. Интеллектуальный тип характерен для 13 % россиян и 14 % белорусов, конвенциональный тип у всех респондентов составляет по 14 %.

Полученные данные могут объясняться содержательными характеристиками профессиональных типов личности и особенностями выборки. Так, преобладание социального типа личности у белорусских студентов может быть связано со спецификой подготовки студентов педагогического вуза, ориентацией на педагогическую деятельность, а также их личностными характеристиками, обусловившими профессиональный выбор.

При помощи U критерия Манна-Уитни были обнаружены различия между выборками по выраженности социального профессионального типа личности ($p \leq 0,05$).

По мнению Дж. Голланда, каждому типу личности соответствует определенный тип деятельности и определенный вид профессиональной среды. Успешность профессиональной деятельности человека зависит от соответствия типа личности типу профессиональной

среды. Когда профессиональный тип и тип среды совпадают, ожидается максимальная эффективность работы личности, наибольшее удовлетворение от процесса работы и ее результатов [9].

У респондентов исследуемой выборки доминирующей профессиональной средой является социальная среда, для которой наиболее оптимальным выступает социальный тип. Вместе с тем, допустимыми для данной профессиональной среды являются артистический, предприимчивый и конвенциональный типы [9]. И у российских, и у белорусских студентов суммарный процент оптимального и допустимых типов составляет по 69 %, что создает благоприятный прогноз для работы респондентов в социальной профессиональной среде [1].

Для развития профессиональной направленности личности студентов эффективно психологическое сопровождение обучения профессии [5; 7; 8].

Психологическое сопровождение на стадии получения образования осуществляется комплексно, с использованием ресурсов социально-педагогической и психологической службы учебного заведения и ориентируется на взаимодействие таких компонентов деятельности психолога, как психологическое просвещение, психодиагностика, коррекция и развитие, психологическое консультирование [5].

Психологическое сопровождение развития профессиональной направленности личности может реализоваться, на наш взгляд, в двух направлениях – непосредственном и опосредованном.

Непосредственное сопровождение затрагивает вопросы диагностики компонентов профессиональной направленности и профессионально важных качества личности, профилактику развития «синдрома профессионального выгорания», составление профессионального прогноза, а также рекомендаций по профессиональному и личностному росту обучающихся; психологическое консультирование студентов по проблемам, связанным с личностным и профессиональным развитием. Данный вид сопровождения реализуется преподавателями психологии и сотрудниками социально-психологической службы вуза.

Опосредованное сопровождение осуществляется через включение в учебные планы спецкурсов и факультативов психологической

направленности, например «Психология профессионального самоопределения», «Психология труда», «Тренинг профессионального самосознания», «Психологическая культура личности»; применение активных форм и методов обучения; организацию работы студенческих научно-исследовательских лабораторий, подготовку студентов к участию в научно-практических студенческих конференциях [7].

Применение психологического сопровождения в период обучения в вузе позволит оптимально развивать профессиональную направленность личности, ориентировать студентов на достижения в карьере.

Проведенное исследование описывает изучение профессиональной направленности в целом. В дальнейшем было бы интересно изучить проявления отдельных ее компонентов у российских и белорусских студентов, с учетом разных этапов обучения.

Список использованной литературы

1. Бойко, С.И. Профессиональные компетенции и профессиональный опыт в подготовке национальных кадров государственного управления / С.И. Бойко, Ю.А. Полещук // Zasoby osobiste jako droga do sukcesu: praca zbiorowa pod redakcja naukova Elena Asmakovets, Babiarz Mirosław Z, Koziej Siawomir <http://elibrary.ru/-author_items.asp?authorid=878568>. – Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2016. – S. 179-183.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий/ Э.Ф.Зеер. – М. : Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
3. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков. – Саратов : Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 332 с.
4. Покровская, С.Е. Развитие профессиональной направленности личности в процессе дифференцированного обучения: монография /С.Е. Покровская. – Минск : БГПУ, 2010. – 208 с.
5. Попова, О.С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования: монография / О.С. Попова. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 284 с.
6. Полещук, Ю.А. Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие / Ю.А. Полещук. – Минск : БГПУ, 2006. – 92 с.

7. Полещук, Ю.А. Профессиональная направленность российских и белорусских студентов / Ю.А. Полещук, С.И. Бойко, // Człowiek w przestirzeni edukacyjnej współszesnego świata : praca zbiorowa pod redakcją naukovą Eleny Asmakovets i Sławomira Kozieja. <http://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=878568>– Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 2017. – S. 104-109.
8. Самаль, Е.В. Психологическое сопровождение профессиональной подготовки психологов в вузе / Е.В. Самаль // Научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности психолога образования: сборник научных статей. – Ярославль, 2011 Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 129-133.
9. Holland, J.L. Making vocational choice: A theory of careers / J. L. Holland. – N.Y., 1973. – 220 p.

УДК 159.923-057.875

КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

И.В. Савко
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
inna.savko@gmail.com <mailto:inna.savko@gmail.com>

В статье представлены результаты психологического исследования взаимосвязи когнитивных стилей «полезависимость - поленезависмость», «адаптор - инноватор» и отношения к инновациям у студентов. Эмпирическое исследование показало, что положительное отношение к инновациям имеет отрицательную корреляцию с уровнем личностной ригидности; преобладание полюса когнитивного стиля «полезависимость» и «адаптор» имеет положительную связь со склонностью к фиксированным формам поведения.

Ключевыми компетенциями выпускника вуза многие авторы определяют: владение знаниями (когнитивная компетентность), сформированность способов деятельности (операциональная компетентность) и ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту (аксиологическая компетентность).

Достижение профессиональной и личностной компетентности принято рассматривать в контексте стадий ее приобретения или факторов, способствующих ее формированию и развитию. Человек как система качеств личности аккумулирует и преломляет компетенции. При этом сами качества претерпевают изменения, характеризующие «человека в профессии».

Психологи в контексте компетентностного подхода все больше внимания уделяют исследованиям когнитивного и личностного развития студентов, выступающих в качестве значимых факторов внутренней детерминации обучения.

В данной работе параметрами для исследования особенностей когнитивно–личностного развития студентов выступили: диады когнитивных стилей (ЛС) «полезависимость – поленезависимость», «адаптор – инноватор»; личностная ригидность, отношение к инновациям. Для анализа интегрального «Индекса инновативности личности» использовались шкалы «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее» методики «Инновативные качества личности» Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко [1]. «Томский опросник ригидности» Г.В. Залевского [2] для анализа уровня ригидности. Для выявления КС «полезависимость – поленезависимость» – тест «ТСОВ-4» (В.В. Селиванов, К.А. Осокина) [3]. Методика «КАІМА» М.В. Прохорова, А.Д. Терегулова для определения КС «адаптор – инноватор» [4]. Обработка данных производилась с помощью программы Statistica 6.0. Для оценки различий между выборками использовался U - критерий Манна–Уитни, для определения взаимосвязей между переменными – коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

В исследовании приняли участие студенты 1-4 курса педагогического университета. Выборка: N= 176 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Испытуемые разделены на группы в зависимости от возраста: 1 гр. – 18-20 лет (N=84), 2 гр. – 21-23 года (N=92); а также в зависимости от курса: 1 гр. – 1-2 курс (N=114), 2 гр. – 3-4 курс (N=62). Для оценки различий между двумя группами по уровню изучаемых признаков использовался U - критерий Манна – Уитни.

Анализ результатов с помощью U – критерия Манна – Уитни не выявил статистически значимых различий между группами ($p>0,05$).

На следующем этапе исследования были выявлены особенности взаимосвязи между изучаемыми переменными (коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s)). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь когнитивно–личностного развития студентов (p≤0,05)

Шкалы	**Адаптор - инноватор**	**Полезависимость - поленезависимость**	**Симптомокомплекс ригидность**	**Актуальная личностная ригидность**	**Сензитивная ригидность**	**Установочная ригидность**	**Ригидность как состояние**	**Преморбидная ригидность**
Адаптор - инноватор	1,00	- 0,17	-0,19	-0,25	**0,30**	-0,14	**-0,31**	**-0,30**
Полезависимость - поленезависимость	- 0,17	1,00	0,27	0,03	0,19	0,07	0,10	0,15
Креативность	0,24	0,07	-0,10	-0,18	-0,13	-0,002	-0,09	-0,05
Риск ради успеха	**0,31**	0,09	-0,16	-0,23	-0,20	-0,08	-0,10	-0,10
Ориентация на будущее	**0,30**	0,06	-0,17	**-0,32**	-0,08	-0,12	-0,13	-0,13
Общий индекс инновативности	**0,30**	0,07	-0,14	**-0,30**	-0,14	-0,03	-0,06	-0,08

Полученные данные показывают положительную связь между полюсом КС «полезависимость» и личностной ригидностью, проявляющейся в склонности к фиксированному поведению. Отрицательный характер взаимосвязи выявлен между полюсом КС «инноватор» и склонностью к проявлению личностной ригидности в состоянии «дисстреса», а также ситуациях, требующих неконвенциального подхода для решения различных задач, «неофобии». Положительное отношение к инновациям по параметру «ориентация на будущее» способствует снижению уровня актуальной личностной ригидности; повышение общего индекса инновативности носит положительный характер взаимосвязи с полюсом КС «инноватор», что выражается в повышении показателей «риск ради успеха» и «ориентация на будущее». При анализе особенностей взаимосвязи полюсов

диад когнитивных стилей статистически значимых взаимосвязей не выявлено. Это позволяет заключить, что испытуемым с преобладанием полюса «поленезависимость» могут быть присущи черты КС «адаптор», а также испытуемым с преобладанием полюса «полезависимость» могут быть присущи черты КС «инноватор».

Рассмотрение особенностей когнитивно – личностного развития в контексте трансдисциплинарной метафоры позволяет увидеть сходство изучаемого нами компонентов процессов и принципов построения и действия второго закона Ньютона.

Следовательно, в образовательных системах анализ диады когнитивных стилей «адаптор – инноватор» позволит сформировать социальный базис инноваций; диагностика отношений к инновациям и личностной ригидности у студентов позволит определить тенденции отношения к инновациям, найти оптимальные пути и способы их внедрения, просчитать возможные трудности; анализ взаимосвязи когнитивных стилей и личностных особенностей студентов дает возможность оптимизировать на практике оптимизировать и инновативировать процесс обучения, что безусловно будет способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Лебедева, Н.М. Методика исследования отношения личности к инновациям / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4 (23): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 89–96.
2. Лобанов, А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
3. Прохорова, М.В. Бизнес-планирование деятельности психолога / М.В. Прохорова. – Н. Новгород : ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. – 52 с.
4. Селиванов, В.В. Новая версия вербального теста на полезависимость –поленезависимость / В.В. Селиванов, К.А. Осокина // Психология когнитивных процессов. – 2015. – № 2. – С. 100–107.

УДК 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.А. Таранова
Республика Беларусь, г. Бобруйск, ГУО «Ясли-сад № 56 г. Бобруйска»
nastena.taranova@list.ru <mailto:nastena.taranova@list.ru>

В статье рассмотрены психофизиологические основы использования упражнений образовательной кинезиологии, обобщены и выделены группы кинезиологических комплексов и упражнений.

В условиях стремительного научно-технического прогресса общество нуждается в людях, способных быстро адаптироваться к новым условиям жизни. Меняющаяся среда требует от человека гибкости, постоянного обновления знаний, умений и навыков. Создание условий, обеспечивающих воспитание подрастающего поколения, способного к самостоятельному развитию своих потенциальных возможностей и их реализации, является одной из приоритетных социальных задач.

Анализируя возрастные аспекты развития психических процессов, способствующих качественному и быстрому усвоению информации, можно смело заявить о наличии сензитивных периодов, в момент проживания которых ребёнок проявляет особую чувствительность к определённым воздействиям, что, соответственно, стимулирует возможности психического развития в отдельные периоды детства [7, с. 147]. Именно, в дошкольном детстве продолжает совершенствоваться центральная нервная система, в особенности структуры головного мозга, отвечающие за их функционирование. Это время является сензитивным не только для физического, но и творческого, интеллектуального развития личности, что определяет и объясняет значимость направленного педагогического воздействия на ребенка в данный период.

Проблема выбора методов и средств всестороннего развития ребенка дошкольного возраста, его способностей становится все более актуальной не только для педагогов, психологов, но и для родителей. На усиление внимания к данному вопросу ориентирует Кодекс Рес-

публики Беларусь об образовании, в котором законодательно закреплено определение дошкольного образования, где указано, что «данный уровень основного образования должен быть направлен на разностороннее развитие личности ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями» [5, с.151].

При работе с детьми считаю целесообразным использование комплексного подхода, способствующего развитию психических процессов, являющихся основой для получения знаний, умений и навыков. Данный подход должен ориентироваться на естественные психофизиологические особенности и различия в формировании и развитии психических процессов. Этими особенностями являются не только физиологические возрастные особенности развития дошкольников, но и индивидуально - типологические различия в способах приема и переработки информации, которые связаны с активным развитием и формированием у детей дошкольного возраста отделов головного мозга и коры больших полушарий, установлением межполушарной ассиметрии.

Тесная взаимосвязь физических и психических функций ребенка объясняется тем, что «развитие любого двигательного качества связано, с одной стороны, совершенствованием психической деятельности (улучшение внимания, восприятия, памяти, мышления, без которых невозможна практическая деятельность), а с другой – развитием центральных нервных механизмов, среди которых главную роль играет созревание коркового отдела двигательного анализатора и формирование его связей с иными отделами мозга» [10, с. 36].

Являясь биологической потребностью человека, движения служат обязательным условием формирования всех систем и функций организма. Именно поэтому они рассматриваются как «основной признак жизни, стержень всей жизнедеятельности и поведения человека и в то же время как формирующее начало в его развитии» [10, с. 31].

По мнению Ж. М. Глозман [2], двигательные упражнения помогают, во-первых, поднять уровень активации ребенка, обеспечивают развитие зрительного и слухового внимания, способствуют формированию межполушарного взаимодействия, развивают умения уп-

равлять своим поведением. Движение является уникальной функцией, которая представляет огромные возможности для стимуляции психической активности: информация о внешнем мире, получаемая во время движения сочетающаяся с ощущениями от перемещения собственного тела, позволяет стимулировать работу головного мозга, повышать работоспособность.

В настоящее время, упражнения, способствующие сохранению здоровья, а также профилактике его нарушений обобщены наукой «кинезиологией». Термин «кинезиология» происходит от греческих слов «кинезис» – движение и «логос» – наука [6, с. 202].

В основе кинезиологии лежат фундаментальные труды И.М. Сеченова о взаимосвязи физиологических процессов и психических явлений, основные положения теории функциональных систем П.К.Анохина, которые раскрывают взаимосвязи умственной и двигательной деятельности в процессе выполнения движения, а также исследования Н.А. Берштейна, способствующие формированию современной теории управления движениями. Также в трудах В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказано влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи [6, с. 203]. Исследованиями ученых Института физиологии детей и подростков АПА (М.М. Кольцова, Е.И. Исенина, Л.В. Антакова-Фомина) были проведены исследования, доказывающие взаимосвязь интеллектуального развития и пальцевой моторики, а также зависимость уровня речевого развития от степени сформированности тонких движений рук.

Образовательная кинезиология – это психолого-педагогическое направление, изучающее возможности использования естественных физических движений для организации деятельности мозга и тела с целью оптимизации процесса развития и познания. Источниками данного направления являются исследования известнейших гуманистически ориентированных педагогов и психологов: Ж. Пиаже, К. Роджерса, А. Гезелла, М. Монтессори, Дж. Кларка и др.

Основателями образовательной кинезиологии являются Пол и Гейл Деннисоны. Изучая процесс учения и законы естественного развития, они обнаружили огромные возможности физических движений, которые могут быть использованы для успешного развития

и обучения как ребенка, так и взрослого. Исследования привели авторов к созданию целостной Программы по использованию различных движений тела. В своей книге «Гимнастика Мозга» они представляют апробированные упражнения, направленные на оживление механизма «интеграции мысли и движения» [3, с. 3].

Однако, упражнения «Гимнастики мозга» – это лишь малая часть упражнений образовательной кинезиологии, к которой смело можно отнести множество специально организованных движений, которые позволяют развивать способности человека или корректировать проблемы в формировании психических процессов. Это комплексы и упражнения:

- дыхательной гимнастики, которые способствуют выработке правильного дыхания, что оптимизирует газообмен и кровообращение, вентиляцию всех участков легких, массаж органов брюшной полости, способствует общему оздоровлению и улучшению самочувствия. Упражнения успокаивают и способствуют концентрации внимания;
- глазодвигательные упражнения, способствующие интеграции зрительных полей, повышению координации движений мышц глаз, снятию зрительного утомления;
- упражнения, повышающие энергию тела и углубляющие мотивацию, направленные на стимуляцию работы головного мозга, повышение работоспособности;
- упражнения для активизации работы правого и левого полушарий и формирования межполушарных связей, способствующие интеграции бинокулярного зрения, бинаурального слуха, а также гармоничной работы левого и правого полушарий мозга, левой и правой сторон тела;
- упражнения для развития мелкой моторики рук, которые активизируют клетки коры головного мозга, повышают работоспособность, стимулируют речевое развитие;
- упражнения массажа и самомассажа, направленые на профилактику и коррекцию психосоматического статуса ребенка;
- упражнения для снятия эмоционального напряжения, направленные на снятие стресса, к которым также относятся растяжки, релаксации, способствующие профилактике и коррекции нарушений процессов развития, способствующие формированию устой-

чивости к стрессовым ситуациям и эффективному переключению внимания.

Данные упражнения в достаточном количестве представлены у следующих авторов: А.В. Семенович [8], П. Деннисон, Г. Деннисон [3], В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова [4], И.Е. Бугаева [1], А.Л. Сиротюк [9].

Каждое из упражнений образовательной кинезиологии направлено непосредственно на возбуждение определенного участка мозга и механизмов интеграции мысли и движения, благодаря чему получение новых знаний оказывается более естественным и быстрым. Каждое из упражнений, благодаря их естественности, выполняется легко и вызывает ощущение удовольствия от физических движений [3, с. 5].

Все вышеперечисленное позволяет с уверенностью сказать, что использование упражнений образовательной кинезиологии способствует стимулированию и поддержке физического, эмоционального, интеллектуального развития и саморазвития ребенка, а также формированию предпосылок к успешному переходу на следующий уровень образования.

А также, учитывая психофизиологические особенности развития детей дошкольного возраста, их естественную потребность в движении, познании окружающего мира через двигательную активность, использование упражнений образовательной кинезиологии является прекрасным условием, обеспечивающим воспитание подрастающего поколения, способного к дальнейшему самостоятельному развитию своих потенциальных возможностей.

Список использованной литературы

1. Бугаева, И.Е. Пальчиковые игры / Сост. И.Е. Бугаева. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2002. – 60с.
2. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.М. Глозман. – М. : Академия, 2009. – 272 с.
3. Деннисон, П.И. Гимнастика мозга: книга для родителей и педагогов / П.И Деннисон, Г.И. Деннисон. – 2-е изд., доп. – М. : Восхождение, 1998. – 130 с.

4. Колганова, В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: практическое пособие / В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова. – М. : Айрис-пресс, 2015. – 416 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. – Минск : Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
6. Колтошова, Т.В. Предпосылки теоретического осмысления понятия кинезиологии в физическом воспитании студентов / Т.В. Колтошова // Вестник Томского государственного университета / Томский государственный университет, 2015. – № 396. – С. 202–207.
7. Нестер, Е.Ф. Проблема проявления одарённости у детей дошкольного возраста: теоретический аспект / Е.Ф. Нестер // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием : Вып. 6 / М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский гос. ун-т ; редкол.: Я.Л. Коломинский, В.И. Козел (науч. ред.), Т.Е. Яценко (отв. ред.) ; междунар. редкол.: Т.Ф. Велента [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2016. – С. 144–150.
8. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.
9. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей / А.Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 128 с.
10. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб.пособие / В.Н. Шебеко. – 3-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 287 с.

«ЦИФРОВАЯ» СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАЦИИ. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 159.9

АТРИБУЦИЯ РОДИТЕЛЯМИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Е.В. Брюхова
Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева
cati.bonyfac@yandex.ru <mailto:cati.bonyfac@yandex.ru>

Родители детей с ОВЗ могут воспринимать проблемное поведение ребенка как следствие наличия диагноза, это убеждение может снижать активность родителя в воспитании. Исследование продемонстрировало опровержение гипотезы о различиях в приписываемых уровнях поведенческого контроля ребенку с ОВЗ и без данного статуса родителями: родители детей с ОВЗ воспринимают своего ребенка способным контролировать свое поведение, а случаи непослушания обозначают, скорее, как типичные особенности возраста.

Среди детей с ОВЗ широко распространены эмоциональные и поведенческие проблемы [2]. Родитель при восприятии поведения своего ребенка приписывает конкретную причину поведения, какова доля атрибуций к ситуации или к личности в данной перцепции выясняют эмпирические исследования L. Woolfson, S. Johnston, M. Jacobs [6; 8; 12]. Под атрибуцией социальная психология понимает приписывание причин наблюдаемому поведению.

Неэффективные родительские атрибуции могут поддерживать наличествующие трудности в поведении ребенка. С одной стороны, восприятие диагноза как важного фактора, формирующего поведение ребенка, способствует уменьшению вины и беспокойства родителей, но с другой стороны – влияет на ожидания родителей относительно возможностей изменения поведения. Это определяет вопрос текущего исследования: каким образом отличается приписывание родите-

лями уровня контроля над поведением детям с ОВЗ и детям без особенностей развития?

В теоретической модели самоатрибуции B. Weiner возможности здоровья являются неконтролируемыми атрибутами; суждения наблюдателей о намеренности, контролируемости и ответственности поведения, обвинения связаны, но различны [11; 6, с. 3]. Контролируемость над поведением – атрибуция относительно степени, в которой поведение героя ситуации находится под личным контролем, по мнению наблюдателя. Суждение об ответственности выносится при взвешивании моральных оснований поступка, суждение о намеренности – это суждение о том, насколько поведение имело цель. Обвинение – это сочетание приписанной ответственности и гнева.

Основанием для предположения о наличии различий уровней приписываемого контроля ребенку является исследование Jacobs M. и коллег 2017 года [6]. Оказалось, что группа родителей детей с задержкой развития присваивала более низкую степень контроля над поведением для ребенка, чем контрольная группа. Авторы объясняют подобный результат, возможным приписыванием проблемного поведения к неконтролируемому фактору «диагноз», родители могут считать, что поведение находится под неизбежным влиянием заболевания/отклонения. В качестве методики исследования использовалось заполнение Письменной моделирующей анкеты *[8]. Рядом исследований показано, что родители детей с СДВГ приписывают рассеянному и оппозиционному поведению менее контролируемые причины, по сравнению с контрольной группой, а также указывает на свое меньшее участие, в связи с апеллированием к факторам внутри ребенка в качестве причин проблем [*10].

L.Woolfson определяет три типа деструктивных убеждений родителей о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, снижающие вмешательство родителя в формирование адаптированной личности ребенка: Это убеждения: 1) поведенческие проблемы – это неотъемлемая часть наличествующего у ребенка диагноза, а сгладить их можно профессиональным сопровождением; 2) ограниченные возможности здоровья – это трагедия; 3) дети с данным статусом беспомощны, им часто нужна поддержка взрослого [12]. Родители могут снижать требования для случаев с проблемным поведением,

так как родитель не хочет вызвать у ребенка отрицательные эмоции. Показано, что такие элементы стилей родительского воспитания, как «потворствование», «гиперпротекция» больше характерны для родителей детей с ЗПР, чем контрольной группы [1].

Малое количество исследований свидетельствует, что обе группы родителей определяют просоциальное поведение по сравнению с проблемным, как более внутренне детерминированное, постоянное и контролируемое [9].

В описываемом исследовании проверялись **следующие гипотезы:**

1) Родители детей с ОВЗ приписывают более низкий уровень контроля над проблемным поведением (ответственности, намеренности и вины) *своему ребенку и себе*, чем родители нормально развивающихся детей в бытовых и связанных с учебой ситуациях; 2) Родители детей обеих групп приписывают одинаковые уровни контроля, ответственности, намеренности *ребенку* и *себе* при восприятии просоциального поведения ребенка.

29 родителей детей с ОВЗ (26 матерей, 1 отец и 2 опекуна) и 21 родитель нормально развивающихся детей (100 % матери) вошли в **выборку исследования**, набор осуществлялся через школы, детские психолого-педагогические центры развития (далее группа «ОВЗ» и группа «Норма»). Преобладающим типом нарушения были задержка психического развития и тяжелые нарушения речи (24 ребенка). Средний показатель по году назначения статуса ребенку равнялся – 2016, 13 детей получили данный статус в 2018-2019 году. В группе «ОВЗ» 14 (42,28 %) родителей при ответе на вопрос, считаете ли Вы своего ребенка ребенком с ограниченными возможностями здоровья, ответили отрицательно. Средние возраста родителей («ОВЗ»: 38,44; «Норма»: 39) *и* детей («ОВЗ»: 9,51; «Норма»: 9,04) были близкими по значению в разных группах. В группе «ОВЗ» большинство испытуемых являлось родителями мальчиков (75,8 %), группа «Норма» была более сбалансирована. В группе «ОВЗ» процент разведенных участников был более выражен (7; 24,1 %).

Применение критерия Хи-квадрат показало, что родители детей с ОВЗ чаще обнаруживают у детей поведенческие проблемы, чем родители группы «Нормы» (χ 2 = 0,00045; $p<0,05$). Тема выполнения домашних заданий наиболее чаще является проблемной для группы

«ОВЗ» ($F=0,03738$, $p<0,05$). Группы не различались частотой отзывов о следующих проявлениях проблемного поведения: эмоциональные вспышки, импульсивность, замыкание, конфликты со сверстниками, рассеянность, грубость в отношении родителей.

Исследование заимствовало методику Written Analogue Questionnaire (Письменная моделирующая анкета) [6]. Проведение анкеты представляет демонстрацию стимулов – кратких описаний разных типов ситуаций взаимодействия родителя и ребенка, с проблемным и просоциальным поведением у последнего, после которой родителю необходимо ответить на вопросы с использованием шкал Лайкерта (от 1 до 9). Для основного этапа исследования было выбрано семь ситуаций: три с описанием проблемного поведения в *бытовой ситуации*, три с описанием проблемного поведения в *учебных ситуациях* и одна с описанием *просоциального* поведения ребенка. При обработке результатов данные по трем учебным и трем бытовым ситуациям суммировались, в анализе использовались средние показатели.

Далее представлен пример текста о проблемном поведении в *бытовой ситуации:* «Вы и Ваш ребенок в гостиной. В этот день Вы ждете любимый сериал по телевизору. Как только он начинается, ваш ребенок начинает громко шуметь. Вы просите его не шуметь, но ребенок не реагирует». Кратко представим описание остальных ситуаций: 1) ребенок отвлекает от важного разговора по телефону; 2) ребенок не воспринимает напоминание родителя об уборке школьной формы; 3) ребенок отказывается заучивать стихотворение; 4) ребенок отвлекается при выполнении домашнего задания; 5) ребенок не воспринимает напоминание о сборе учебников к учебному дню; 6) ребенок успокаивает малыша, упавшего на игровой площадке.

После прочтения каждого описания родители назначали уровень выраженности приписываемого параметра: *а) степень серьезности проблемы с поведением ребенка в ситуации; б) предполагаемая со стороны родителя степень контроля ребенка за своим поведением; в) степень ответственности; г) намеренности; д) вины в его поведении; е) а также степень контроля и ответственности родителя за поведение ребенка. Вопрос о приписываемой контролируемости звучал так: «*В какой степени поведение ребенка в данной ситуации

было вызвано причинами, находящимися под его контролем?». На измерительной шкале выбор 1 градации обозначал, что ребенок «совсем не контролирует свое поведение», выбор 9 градации – «полностью контролирует свое поведение». Все семь ситуаций демонстрировались обеим группам, порядок предоставления ситуаций был рандомизированным. Данная анкета также содержала вопрос о степени удовлетворенности родителем отношениями со своим ребенком и другие вопросы социально-демографического характера.

Анализ и обсуждение результатов

1. Применение критериев t-Стьюдента и U-Манна-Уитни не обнаружило статистически достоверных различий для 2 исследуемых групп в уровнях приписываемых параметров *ни ребенку, ни родителю* при восприятии бытовых и учебных ситуаций, что опровергает выдвинутую гипотезу. Приписываемый ребенку контроль в бытовых ситуациях: M=5,2/5,9 («ОВЗ»/«Норма»), t =-1,164; p=0,15; в учебных ситуациях: M=5,5/5,8 («ОВЗ»/«Норма»), t =-0,6; p=0,551. Приписываемый родителю контроль в бытовых ситуациях: M=5,2/5,4 («ОВЗ»/«Норма»), t =-0,46; p=0,647; в учебных ситуациях: M=5,6/6,2 («ОВЗ»/«Норма»),u- критерий; p=0,324. Полученные умеренные уровни могут указывать на то, что родители обеих групп выбирают баланс приписывания ситуационного и личностного характера причин поведения. Данный подход к оценке поведенческих проблем родителей представляется нам гибким и системным. Родители детей с ОВЗ считают своего ребенка в достаточной степени способным контролировать причины своего поведения, при этом, возможно, учитывая его ограничения, которыми он не может управлять (проявления диагноза). Умеренные уровни приписываемого контроля ребенку считаются оптимальными для благополучных отношений, воспитательной мотивации и реакций в семье, считает L. Woolfson [12].

Наши результаты согласуются с другими малочисленными исследованиями, указывающими, что родитель ребенка с нарушениями развития связывает трудности обучения и поведения с чертами его индивидуальности, типичными возрастными особенностями и другими факторами социального контекста, это сглаживает влияние убеждения о широкой детерминации поведения ребенка его нарушением [5,7].

Стоит отметить, что 13 детей группы «ОВЗ» получили данный статус в 2018-2019 году, поэтому, можно предполагать, что апеллирование родителей к *информации о диагнозе еще не происходит на автоматическом уровне.* 42,28 % родителей группы «ОВЗ», по личному мнению, не считали своего ребенка ребенком с ОВЗ. Родители стремятся воспринимать своего ребенка как развивающегося в соответствии с возрастными нормами, отрицать официальный статус ребенка.

Ответы испытуемых об удовлетворенности отношениями со своим ребенком не отличаются: M=6,6/7,2 («ОВЗ»/«Норма»),u- критерий; p=0,414), обе группы родителей воспринимают серьезность проблемы, представленную в учебных и бытовых ситуациях, одинаково: M=4,4/4,2 («ОВЗ»/«Норма»), t =0,478; p=0,635).

Отсутствие различий в восприятии серьезности проблемы для учебного и бытового поведения между группами, можно объяснить тем, что родители могли не посчитать содержание стимульных ситуаций проблемным. На это может указывать анализ средних: для бытовых в группе «ОВЗ», в группе «Норма» - 4,4; 4,2; для учебных – 5,0; 5,3 (умеренный уровень).

Приписывание параметров при восприятии различных типов ситуаций выглядит следующим образом: для группы «ОВЗ», и для группы «Нормы» более высокий уровень приписываемой вины характерен для учебных ситуаций: M=5,1/M=5,6 («ОВЗ/»Норма»), в сравнении с бытовыми (M=4,4/4,3 («ОВЗ/»Норма»); p=0,02; p=0,025).

Группа «ОВЗ» и группа «Норма» не отличаются уровнем приписываемых параметров при восприятии просоциального поведения своего ребенка: M=7,6/7,5 («ОВЗ»/«Норма»),u- критерий; p=0,351, что подтверждает нашу гипотезу и прошлые исследования [9].

2. Применение двухфакторного ANOVA для повторных измерений обнаружило внутригрупповые различия в *уровнях приписываемого контроля родителю и ребенку/ ответственности родителю и ребенку*: родители *обеих* групп в ситуации *просоциального поведения* определяют ребенка ведущим в контроле над поведением, а не себя: 1) «ОВЗ»: M=7,6 (реб.), M=5,0 (род.); p=0,001; 2) «Норма»: M=7,5 (реб.), M=4,0 (род.); p=0,001. Также многомерные тесты пока-

зали, что уровень ответственности ребенка за просоциальное поведение выше, чем уровень ответственности родителя за данное поведение, это характерно для обеих групп родителей: 1) «ОВЗ»: M=7,1 (реб.), M=6,7 (род.); 2) «Норма»: M= 7,8 (реб.), M=5,5 (род.); p=0,006. Результаты исследования свидетельствуют и о том, что просоциальное поведение воспринимается более намеренным, чем неудовлетворительное поведение в ситуациях учебного и бытового контекста ($\chi 2$ – Фридмана, p=0,008/p=0,002).

Родители считают, что детский альтруизм в большей степени преднамерен, контролируем и вызван личностными причинами, чем проступки ребенка [3]. В этом проявляется потребность родителя в высокой оценке поступков членов своей семьи и поддержании ее статуса. При восприятии социально одобряемого поведения ребенка родители склонны следовать механизмам фундаментальной ошибки атрибуции, игнорируя ситуационные факторы, чувствуя радость и гордость за «воспитанность», «добрый характер», «способность сочувствовать» своего ребенка.

Интересными является межгрупповые различия: родители группы «Норма» видят своего ребенка более ответственным (M=7,8), чем родители группы «ОВЗ» видят своего ребенка (M=7,1). При этом, родитель группы «Нормы» назначает ответственность самому себе в меньшей степени (M=5,5), чем родитель группы «ОВЗ» (M=6,7), назначающего близкие по средним уровни ответственности себе и ребенку (p=0,042).

Таким образом, родители нормально развивающихся детей делегируют большую ответственность своему ребенку в просоциальном поведении, чем родители детей с ОВЗ. Возможно, подобный результат можно объяснить близкой дистанцией родителя и ребенка с ОВЗ, родитель видит ребенка как «продолжение себя», как влияющего на формирование его положительных черт характера [1].

3. Корреляционный анализ для родителей группы «Норма» показал, что, рост приписывания намеренности ребенку в его проблемном бытовом поведении, связан со снижением удовлетворенности отношениями с ребенком (k= − 0,50; p=0,01). Исследователи указывают на то, что родители, которые делают приписывание негативных поступков к внутренним факторам, используют более дисфункциональ-

ные практики воспитания. Родители имеют риск, не учитывая в проступках ребенка влияние ситуационных факторов, становится более рассерженными на ребенка [4].

Выводы

1. Родители детей, развивающихся по нормативному типу, не отличаются от родителей детей с ОВЗ по приписыванию ряда атрибутивных параметров в трех типах ситуаций взаимодействия родителя и ребенка. Возможно, родителям удается дифференцировать трудности, вызванные диагнозом и возрастные поведенческие особенности, то есть избежать деструктивных убеждений об ограничениях здоровья ребенка, определяющих его беспомощность. Полученные умеренные уровни приписываемых параметров свидетельствуют о том, что родители детей с ОВЗ считают своего ребенка в достаточной степени способным контролировать причины своего поведения в учебных и бытовых ситуациях.

2. Стратегии обвинения характеры в большей степени для ситуаций, связанных с учебой, чем для бытовых, для обеих групп. Школьное обучение остается вызывающей беспокойство темой для родителей.

3. Обе группы родителей определяют просоциальное поведение по сравнению с проблемным, как более контролируемое.

4. Родители независимо от возможностей здоровья их детей равным образом распределяют контроль и ответственность между собой и ребенком за его поведение в бытовых и учебных ситуациях. А в просоциальных ситуациях родители нормально развивающихся детей в большей степени склонны присвоить ответственность своему ребенку, чем родители детей с ОВЗ, и видят в поступке свое меньшее участие, чем родители детей с ОВЗ.

5. Родители детей с ОВЗ имеют тенденцию отрицать официальный статус ограничения возможностей ребенка, по крайне мере, в данной выборке родителей. Преобладающими нарушениями для детей родителей данной выборки были тяжелые нарушения речи и задержка психического развития.

6. Приписывание высоких уровней намеренности ребенку в проблемных бытовых ситуациях для семей с нормально развивающимися детьми может пагубно отражаться на удовлетворенности отношений с ребенком.

Для будущих подобного рода исследований важно предварительно анализировать, что родители представляют о диагнозе ребенка, знают ли о биологических и психосоциальных факторах развитий нарушения, знают ли о своей «зоне влияния» и специалистов. Выборка исследования должна опираться на однородность диагнозов, близких по нозологии.

Список использованной литературы

1. Никольская, И.М. Психологические характеристики семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития [Электронный ресурс] / И.М. Никольская, Е.Д. Красильникова // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru>. – Дата доступа: 12.04.2019.
2. Политика, О.И. Социально-психологические проблемы у детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О.И. Политика // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2015. – № 3 (13). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru . – Дата доступа: 02.06.2019.
3. Dix, T. Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels / T. Dix, D.N. Ruble, J.E. Grusec, S. Nixon // Child Development. – 1986.
4. Dix, T. H. Parent attribution processes in the socialization of children / T.H. Dix, J.E. Grusec // In I. Sigel (Ed.), Parental belief systems: The psychological consequences for children. – 1985. – pp. 201–233.
5. Drysdale, E.E. Investigating spontaneous attributions in mothers of individuals with intellectual disabilities and self-injurious behaviour / E.E. Drysdale, A. Jahoda, E. Campbell // British Journal of Learning Disabilities. – 2009. – № 37. – pp. 197–206.
6. Jacobs, M. Parental Attributions of Control for Child Behaviour and Their Relation to Discipline Practices in Parents of Children with and Without Developmental Delays / M. Jacobs, L. Woolfson, S.C. Hunter //J Child Fam Stud. – 2017. – Vol. 26. – № 6. – pp. 1713–1722.
7. Jacobs, M. Attributions of stability, control and responsibility: how parents of children with intellectual disabilities view their child's problematic behaviour and its causes / M. Jacobs, L. Woolfson, S.C. Hunter // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2016. – Vol. 29. – № 1. – pp. 58–70.

8. Johnston, C. Attributions for child behavior in parents of children without behavior disorders and child with attention deficit-hyperactivity disorder / C. Johnston, W. Freeman // Journal of Consulting and Clinical Psychology. –1997. – № 65. – pp. 636–645
9. Johnston, C. Addressing parent cognitions in interventions with families of disruptive children / C. Johnston // In K. S. Dobson & D. Craig (Eds.), Advances in Cognitive-Behavioral Therapy. –1996. – pp. 193–209.
10. Sobol, M.P. Parents' attributions for achieving compliance from attention-deficit-disordered children / M.P. Sobol., D.T. Ashbourne, B.M. Earn, C.E. Cunningham // Journal of Abnormal Child Psychology. – 1989. – № 17. – pp. 359–369.
11. Weiner, B. An attributional analysis of achievement motivation / B. Weiner, A.Kukla // J. Personal. Soc. Psychol. –1970. – № 15. – pp. 1–20.
12. Woolfson, L.M. Parental. attributions of controllability as a moderator of of the relationship between developmental disability and behaviour problems / L.M. Woolfson, R.J. Taylor, L. Mooney // Child Care Health Dev. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20533916> – 2011. – Vol. 37. – № 2. – pp. 184–94.

УДК 159.9

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.М. Васина, О.И. Кокорева, О.А. Асмаловская
Россия, г. Тула, ТГПУ им.Л.Н. Толстого
j_m_vasina@mail.ru <mailto:j_m_vasina@mail.ru>, oxiko@list.ru <mailto:oxiko@list.ru>, oksana.as@mail.ru <https://e.mail.ru/compose/?mailto=mailto%3aoksana.as@mail.ru>

Читательская биография современного ребенка начинается с дошкольного возраста. Этот начальный, подготовительный период имеет большое значение, так как уже в дошкольном возрасте формируется интерес к книге, закладываются основы разносторонней читательской деятельности.

Процессы, происходящие в детском чтении в настоящее время, сложны и противоречивы. В последние годы увеличился выпуск литературы для детей, расширилась её тематика, привлекательным стало их оформление. Вместе с тем наблюдается снижение интереса детей к книге, к чтению, в связи с развитием средств массовой информации в целом.

В среде юных читателей в свободном чтении заметен повышенный интерес к развлекательным, облегчённым жанрам литературы.

Снижение уровня читательской активности заметно уже в дошкольном детстве, в возрасте «слушателя». Учёные отмечают, что нынешние дети 5-6 лет хуже, чем их ровесники несколько лет назад, способны понимать художественный текст. Причинами этого является то, что им меньше читают; художественную литературу они воспринимают с экрана нередко в искаженном, переработанном в духе поп-культуры виде. С художественной литературой конкурируют компьютерные игры, «ужастики», боевики и реклама.

Психологические исследования показывают: «клиповая» культура все больше вытесняет в сознании детей традиционные литературные и фольклорные жанры. Визуальная (зрительная) форма, как отмечают многие специалисты, развивает у детей поверхностное восприятие, неспособность концентрировать внимание и самостоятельно осмыслить то, что они видят.

Поэтому задача взрослого – открыть ребёнку то чудо, которое несёт в себе книга, то наслаждение, которое доставляет погружение в чтение. Читательский интерес ребёнка зависит от взрослых, которые берут в руки книгу и становятся посредниками между писателем и слушателем [1].

Невозможно переоценить роль семьи в приобщении ребенка к книге, формировании у него интереса к чтению. Однако социологические исследования показывают, что недостаток свободного времени у нынешних родителей, их занятость производственными, общественными делами, материальными проблемами, низкий уровень культуры приводят к тому, что взрослые члены семьи не успевают или не считают нужным читать ребенку.

Необходима совместная работа детской библиотеки и семьи, которая будет способствовать возрождению традиций семейного чте-

ния, формированию у детей интереса к художественной литературе. Сотрудничество семьи и детской библиотеки должно быть направлено на сохранение роли книги, чтения как одного из основных источников интеллектуального развития и сильнейшего средства воспитания в семье.

Анализ читательских формуляров, наблюдение, беседа с 20 детьми, опрос и анкетирование их родителей, проведенные на базе Центральной городской библиотеки им Л.Н. Толстого, позволили сделать следующие выводы. Дети больше внимания обращают на внешнее оформление книги, чем на её содержание. Большинство детей проявляют инициативу в посещении библиотеки. Выбор литературы, в большинстве случаев, происходит по рекомендации родителей.

Половина детей считает, что книги нужны, чтобы рассматривать в них картинки, 6 детей ответили, что книги нужны для чтения, и, только 4 детей считают книгу источником новых знаний. Более половины детей высказались о том, что книги вслух им читают редко. Тематические предпочтения детей разделились следующим образом: на 1 месте книги о приключениях, на 2 – о природе, 3 детей ответили, что любят слушать книги о героических подвигах. В жанровом разнообразии безусловное лидерство принадлежит сказке, на втором месте стоят рассказы, стихи и познавательные книги нравятся гораздо меньшему числу детей. Любимого героя книги нет у 40 % детей, а любимой книги – у 30 %. Более половины опрошенных детей ответили, что книги им читают регулярно и ничего менять не нужно, а 20 % считают, что время на чтение книг необходимо сократить, так как им не хватает времени на игру и просмотр телепередач.

Анкетирование родителей показало, что степень некомпетентности родителей в вопросах детского чтения не зависит, как правило, от профессии и возраста родителей, культурно-бытового уровня жизни семьи. Часто это следствие слабой информированности родителей о детской литературе. Степень образованности родителей влияет на приобщение ребёнка к книге: чем выше уровень образования родителей, тем больше они стремятся приобщить ребёнка к книге, сформировать у него интерес к художественной литературе, к жанровому и тематическому её многообразию.

На вопрос «Какую книгу Вы читаете сейчас со своим ребёнком?» 40 % родителей ответили, что в данный момент ничего не читают, 30 % назвали книги приключенческого жанра (Дж. Ролинг «Гарри Поттер», А.Н. Толстой «Приключения Буратино», А. Линдгрен «Малыш и Карлсон»), 20 % ответили, что читают стихи А.С. Пушкина, А.Л. Барто, С.Я. Маршака, и, только 10 % в настоящее время читают с детьми познавательную литературу (серию книг из цикла «Детская энциклопедия»). Все опрошенные родители считают, что библиотека должна оказывать помощь семье в формировании интереса у детей к художественной литературе.

По результатам констатирующего эксперимента дети были отнесены к 3 разным уровням проявления интереса к художественной литературе, характеристика которых представлена в дипломной работе.

Формирующий эксперимент проводился в 2003-2005 гг. в Центральной городской библиотеке им Л.Н. Толстого. В нём приняли участие 20 детей и их родители.

Экспериментальная работа по формированию интереса к художественной литературе у детей старшего дошкольного возраста строилась по двум взаимосвязанным между собой направлениям: организация просветительской работы библиотеки с родителями испытуемых детей по руководству детским чтением в семье и непосредственная работа детского библиотекаря по использованию индивидуальных и массовых методов руководства чтением дошкольников.

Организация просветительской работы библиотеки с родителями испытуемых детей по руководству детским чтением в семье предусматривала использование различных форм: как массовых, так и индивидуальных. В библиотеке организовывались выставки-просмотры книг: «Родителям о том, что и как читать вашим детям», «Новинки детской литературы» и др. с информацией о новых книгах, с краткой аннотацией к ним. В библиотеке издавались специальные памятки для родителей по руководству детским чтением. Списки книг для чтения старшим дошкольникам в кругу семьи под общим заглавием «Лучшие книги – вашему ребенку» размещались на специальных стендах информации для родителей.

Детская библиотека проводила специальные «Дни родителей», программа которых включала: экскурсии по библиотеке, обзоры детских книг и литературы о руководстве детским чтением, беседы о путях взаимосвязи библиотеки и семьи, выступления отдельных родителей о том, как они руководят чтением своих детей, а также «час» вопросов и ответов. Актуальные проблемы детского чтения были затронуты в родительской конференции на тему: «О традициях семейного чтения».

Индивидуальные беседы библиотекарь использовал в работе, когда родители приходили вместе с ребенком записываться в библиотеку или менять книги. В ознакомительной беседе с родителями важно было выяснить, какие книги любит слушать ребенок, какие книги есть в его домашней библиотеке, какое влияние оказывает семья на чтение ребенка. Библиотекарь рассказывал родителям о книжном фонде, предлагал специальную информацию о детских книгах и литературе по руководству чтением, приглашал для регулярных бесед о чтении ребенка и организации этого чтения [2].

Во время последующих посещений библиотекарь выясняла, что читает ребенок дома, рекомендовала книги, расширяющие его кругозор, отвечала на вопросы родителей, рекомендовала книги по педагогике детского чтения, рассказывала о формах работы с книгой, которые могут быть использованы в семье.

Для отдельных родителей библиотекарь составила индивидуальный план чтения, включив в него литературу о детских книгах, творчестве детских писателей, педагогике детского чтения.

Организуя экспериментальную работу по второму направлению, библиотекарь учитывала индивидуальные особенности читательского развития ребенка, его интересы, увлечения, способности. В повседневной работе широко применялись: рекомендательные беседы и беседы о прочитанном.

Во время рекомендательной беседы библиотекарь помогала не только выбрать конкретную книгу, но и вызывала у ребенка интерес к ней, создавала соответствующую установку для ее восприятия. При возвращении книги проводилась беседа о прочитанном, в которой

библиотекарь стремилась закрепить и углубить эмоциональные впечатления и знания, полученные детьми. При организации и проведении различных форм массового руководства чтением осуществлялось регулярное сотрудничество детской библиотеки и семьи. В библиотеке экспонировались различные выставки для детей старшего дошкольного возраста: тематические; жанровые; посвящённые творчеству одного писателя и др. Дети и их родители вместе посещали эти выставки, а также принимали активное участие в оформлении некоторых из них. Для повышения интереса детей к художественной литературе библиотекарь проводила обзор – устный рассказ о книгах на определенную тему, например, «Книги К.И. Чуковского». Цель обзора: расширить читательский спрос, показать родителям и детям большое разнообразие литературы в библиотеке.

В ходе игр литературных игр использовались литературные загадки (угадывание произведения и автора по отрывку из книги, по книжной иллюстрации) и викторины (занимательные вопросы по содержанию книги, развивающие память, сметливость у детей). К подготовке и участию в викторинах привлекались не только дети, но и их родители.

Одной из форм массового руководства чтением, был литературный утренник на тему: «В волшебной Пушкинской стране». Утреннику предшествовала совместная подготовка, в которой участвовали библиотекари, дети и родители: рассказ библиотекаря о поэте, чтение стихов и сказок, рассматривание иллюстративного материала, прослушивание музыкальных произведений, рисование персонажей из любимых сказок А.С. Пушкина, разучивание стихов, подготовка инсценировок, выпуск «афиши», изготовление пригласительных билетов для родителей и малышей, декораций к спектаклю. И дети, и взрослые мастерили костюмы персонажей сказок.

По словам родителей, именно эксперимент помог осознать необходимость возрождения традиций семейного чтения, выбора тактики сотрудничества с детской библиотекой, приобщения ребёнка к книге в семье, формирования у него интереса к чтению.

Анализ данных контрольного эксперимента подтвердил предположение о том, что совместная работа детской библиотеки и семьи по формированию интереса детей к художественной литературе будет протекать эффективно, если:

- родители будут привлекаться к активному сотрудничеству с библиотекой в руководстве чтением их детей, формировании круга их чтения;
- сотрудничество родителей с библиотекой будет направлено на возрождение традиций семейного чтения;
- детский библиотекарь будет использовать метод индивидуального руководства чтением, основанный на результатах изучения степени интереса детей к художественной литературе и их читательских предпочтений;
- будет осуществляться регулярное сотрудничество детской библиотеки и семьи при организации и проведении различных форм массового руководства чтением.

Список использованной литературы

1. Кокорева, О.И. Психолого-педагогические условия формирования речевого этикета у старших дошкольников в совместной деятельности с педагогом / О.И. Кокорева, Ю.М. Васина // Категория «социального» в современной педагогике и психологии <https://elibrary.ru/item.asp?id=38546541> материалы 7-й всероссийской науч.-практ. конф. с дистанционным и международ. участием; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2019. – С. 15–19.

2. Кокорева, О.И. Ознакомление детей дошкольного возраста с нарушением зрения с тактильными книгами по произведениям Л.Н. Толстого. / О.И. Кокорева, Т.С. Мороз // Университет XXI века: научное измерение <https://elibrary.ru/item.asp?id=36554973>: материалы науч. конф. науч.-пед. работников, аспирантов и магистрантов ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2018. – С. 58-60.

УДК 378.2

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Горбатова
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
gorbilen@yandex.ru <mailto:gorbilen@yandex.ru>

В статье анализируются особенности педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста в процессе разных форм работы в условиях учреждения дошкольного образования. Определяется значимость педагогической поддержки на всех этапах создания художественного образа.

Занятия изобразительной деятельностью создают основу для полноценного содержательного общения детей между собой и взрослыми. В процессе такого общения уточняется и обогащается замысел изображения, высказываются оценочные суждения, стимулируется использование средств выразительности. Такое общение влияет на формирование личности каждого ребенка. Включение разных видов художественно-творческой деятельности переориентирует образовательную работу с детьми на организацию интересной, творческой, обращенной к каждому ребенку деятельности, в которой он может наиболее полно проявить себя, реализовать свои творческие возможности с педагогической поддержкой взрослых [1].

Для развития творчества в любых видах художественной деятельности детям необходимо получить разнообразные впечатления от окружающей жизни, познакомиться с произведениями изобразительного искусства, приобрести определенные знания о предметах и явлениях, овладеть навыками и умениями, освоить способы деятельности.

Изобразительная деятельность, отражающая впечатления, полученные из окружающей жизни, аккумулирует все содержание представлений, приобретенных детьми. Опыт показывает, что развитие художественного творчества осуществляется не само собой, не

спонтанно, а под руководством педагога при определенных педагогических условиях, создаваемых им.

Одно из главных условий – приоритетное внимание педагога к специфическим детским деятельностям: игре, изобразительной, конструктивной, театрализованной, музыкальной, которые могут при их оптимальном осуществлении обеспечить всестороннее развитие ребенка, создать обстановку эмоционального благополучия, наполнить жизнь детей интересным содержанием [2].

Целесообразным является интеграция всех видов художественной деятельности. Образ предмета, явления окружающей жизни, в разных видах искусств и в любой художественной деятельности выражается специфическими для них средствами. В изобразительной деятельности образ передается такими средствами выразительности как линия, форма, цвет, ритм, композиция; в музыке – это звуки, ритм, динамика, гармония и другие. Познание средств выразительности разных видов художественной деятельности и овладение ими способствует обогащению представлений детей о мире и искусстве, углубляет эстетические чувства, оценки и отношение к искусству и действительности.

Интересные формы взаимодействия возможны на занятиях искусствоведческой направленности, на которых детей знакомят с видами и жанрами искусства. Ознакомление с творчеством художников, с разнообразием решения одной и той же темы разными художниками, с различием манеры позволяют использовать не только монолог-рассказ воспитателя, но и диалоговую форму взаимодействия, графическое рассказывание (в сочетании с показом), и элементы пассивных движений, передающие характер образа [3].

Игровые формы взаимодействия педагога и детей на занятиях обогащают изобразительную деятельность, делают ее более привлекательной для ребенка, вызывает яркий эмоциональный отклик. Взаимосвязь изобразительной деятельности с игрой создает у детей личностно значимый для каждого ребенка мотив деятельности (Г.Г. Григорьева). А это в свою очередь обеспечивает эффективность занятий. И результат деятельности получается более высокий, так как ребенок не только рисует, вырезает и наклеивает, лепит, а передает в изображении игровые образы, что содействует развитию творчества.

Большие возможности для взаимодействия предоставляет использование в педагогическом процессе игр с художественным содержанием. При этом педагог ориентируется не только на их основную функцию - обучение в игровой форме. Он учитывает их возможности в эстетическом воспитании, развитии глазомера, координации движений рук и глаз, развитии мелкой моторики рук. Взаимодействуя с детьми в процессе игр с художественным содержанием, воспитатель помогает детям накопить сенсорный опыт, уточнить представления о различных предметах, которые, становясь объектом изображения, позволяют детям не только зафиксировать их, но и передать характерные черты и детали. Представления об общих свойствах группы сходных предметах помогут детям овладеть обобщенными способами изображения этих предметов.

Игра может использоваться как интегрированная часть непосредственно перед занятием рисованием, лепкой. Например, рисованию с натуры осенних листьев в старшей группе может предшествовать дидактическая игра «От какого дерева лист». Дети рассматривают разнообразные листья; обводят листья по контуру. Это позволит уточнить представления детей величине, форме, цвете, подготовить руку к последующему рисованию. Педагогу важно обратить внимание на оттенки и переходы цвета. В другом случае с дидактической игрой «Составь красивый узор» (разрезные картинки) может быть связано занятие по декоративному рисованию: роспись по мотивам народного декоративного искусства. Педагог организует игру, в процессе которой дети будут создавать узоры, складывая разрезные картинки, внимательно рассматривая элементы узора, их цвет, композицию. Желание правильно составить узор стимулирует детей внимательно всматриваться в части узора на картинках, сравнивать их, объединять соответствующие части, выделять растительные мотивы орнамента.

Взаимодействие педагога с детьми целесообразно на всех этапах обучения изобразительной деятельности. На этапе восприятии предметов и явлений окружающей действительности педагог ориентирует детей на выделение основных свойств объектов, которые должны быть переданы в рисунках, лепке, аппликации, уточняет их сходство и различие, учит объединять по общим признакам. Одновременно

дети познают выразительные и изобразительные средства. На этапе создания изображения педагог уточняет целесообразность использования изобразительных материалов, обучает технике и способам рисования, лепки, создания аппликационных и конструктивных работ. Мы считаем верным положение педагогики о том, что ребенок развивается путем усвоения общественно-исторического опыта предшествующих поколений, обобщенного в орудиях труда, в произведениях искусства. Носителем и транслятором этого опыта является взрослый, педагог. Именно этот усвоенный ребенком опыт становится необходимой базой для развития творчества детей дошкольного возраста.

Особое значение в развитии художественного творчества детей имеет декоративная деятельность. Воспитанник в совместной деятельности с взрослым осваивает различные виды росписей, знакомится с ритмическим, композиционным построением орнаментов, пробует применить полученные знания при декорировании плоскостных и объемных изображений. Использование в изобразительной деятельности различных цветных графических материалов стимулирует развитие изобразительного творчества детей, обеспечивает на занятиях сенсорное разнообразие, позволяет осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Взаимодействие педагога и ребенка происходит и в процессе нерегламентированной изобразительной деятельности. Деятельность вне занятий должна возникать по инициативе воспитанника. Задачей взрослого является создание условий для самостоятельного творчества ребенка и оказание педагогической поддержки, если ему это необходимо.

Таким образом, педагог, взаимодействуя с ребенком в процессе изобразительной деятельности, учитывает помимо образовательных аспектов специфику конкретной ситуации, динамику эмоционального состояния ребенка и накопившийся опыт предыдущих контактов с ним. Именно такая позиция педагога будет содействовать развитию ребенка дошкольного возраста и в конечном итоге формированию его изобразительного творчества.

Список использованной литературы

1. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду 2–7 лет. / Т.С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2018. – 246 с.
2. Педагогическое взаимодействие в детском саду: Методическое пособие / Под редакцией Н.В. Микляевой. – М. : ТЦ Сфера, 2013.
3. Теория и методика дошкольного образования [Электронный ресурс] : краткий курс лекций / Н.С. Старжинская [и др.]. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2014.

УДК 159.99

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Т.И. Куликова
Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
tativkul@gmail.com <mailto:tativkul@gmail.com>

В статье рассматриваются возможности интернет-среды для развития социальной компетентности подростков. Анализируются подходы к изучению социальной компетентности и основные факторы, влияющие на её формирование. Автор показывает необходимость учета интернет-среды в процессе социализации подростков.

В современном меняющемся обществе возрастает потребность в подготовке молодого поколения к жизни, в формировании личности, способной жить и работать в условиях социально-экономических изменений, стойкой к влиянию отрицательных факторов окружающей среды. Высокий интерес государства к теме формирования социально-компетентной личности в системе образования обозначен в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования, Национальной доктрине образования России. Социальная компетентность служит предметом многочисленных исследований российских и зарубежных специалистов в области образования, психологического сопровождения учебного процесса и социальной работы [2].

В широком смысле социальная компетентность означает интегративное личностное образование, которое включает знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие индивидууму легко и соразмерно адаптироваться к социуму и эффективно взаимодействовать с социальной средой.

Подходы к изучению социальной компетентности обычно подразделяются на ее рассмотрение либо как совокупности усвоенных индивидом знаний, социальных навыков, способов поведения (И.Ф. Горохова, Ф.Вайнерт, У. Пфингстен и др.), ускоряет либо как если ситуативно обусловленного структуру свойства индивида, широкое позволяющего ему ростки быстро и гибко фондом изменять свое сталкивается поведение в зависимости чувствуют от требований конкретной семейного ситуации (Хайке де Боер, Краппманн, бороноев Р. Хинч) [3, с. 183], уметь более пользоваться личностными человека ресурсами, а также качестве ресурсами социальной зависимости среды для числе достижения хороших результа результатов в личностном среды развитии (С. Уотер, расширяет Р. Сроуф).

В российских исследованиях социальная компетентность рассматривается в качестве интегративной характеристики современного человека (О.К. Крокинская, Л.А. Баранова, В.Н. Куницина и др.), а ее воспитание выступает в качестве одного из наиболее важных факторов социализации (А.О. Бороноев, В.П. Воробьев, М.С. Комаров, А.В. Мудрик и др.) [1].

Выделяются такие виды социальной компетентности, как вербальная, коммуникативная, социо-профессиональная, социально-психологическая, эго-компетентность, самоидентификация). В структуру компетентности личности входят ее статусный набор, социальная рефлексия, принцип ненанесения своими действиями вреда себе и окружающим, знания и навыки, необходимые для включения в социальные структуры, стойкость по отношению к негативному давлению социальной среды, приобщенность к культуре, активность в решении проблем и др. [3, с. 182].

Необходимость формирования социальной компетентности подростков обусловлена возрастной готовностью к личностному самоопределению на основе развития самосознания и мировоззрения, выработке ценностных ориентаций. Основными институциональными

факторами, влияющими на формирование социальной компетентности подростков, являются система семейного воспитания, обучение в школе, учреждения дополнительного образования и молодёжные объединения, а также средства массовой информации.

Средства массовой широкое информации, прежде способов всего, телевидение сеть и Интернет, играют более сегодня огромную основных роль на всех фондом стадиях социализации уметь личности. Ввиду гнев необычайной распространенности подходы масс-медиа индивидом в подростковой среде, социо они обладают значительным просто потенциалом развития обладают социальной компетентности. Поскольку подростков персональные компьютеры ускоряет и Интернет очень подростками популярны и активно гнев используются в подростковой всероссийского среде.

Результаты всероссийского исследования, гораздо проведенного Фондом Развития знания Интернет и факультетом боер психологии МГУ просто имени М.В. Ломоносова данные при поддержке Google ется [5, сталкивается с. 28–29], свидетельствуют о том, основе что интернет-среда стала обладают для современных способов подростков местом «постоянной бороноев прописки». Ежедневно пользуются интернетом активно 89 % подростков 12–17 лет. По ежедневно сравнению с результатами основе исследования «Дети поскольку России онлайн» подростки (2010) выявлено, высокая что интенсивность другим использования интернета обладают подростками постепенно возрастает. Так, альные если в 2010 г. ежедневно выходили играют в Сеть 82 % подростков 12–16 лет, суждений то сегодня в 2013 г. – уже 87 %.

Высокая интенсивность использования интернета подростками подкрепляется наличием у них персональных компьютеров и гаджетов. Учитывая широкое распространение мобильных телефонов и смартфонов, подростки значительно чаще взрослых, в том числе родителей, используют социальные сети, мессенджеры, чаты и практически не пользуются почтовыми сервисами. Если говорить о предпочтениях, касающихся социальных сетей, то среди подростков наиболее популярна сеть «ВКонтакте» (91 % пользователей). В таблице 1 представлены данные о процентном соотношении способов общения подростков в интернете и типов пользователей в возрасте 12–17 лет. Данные получены в результате анкетирования.

Таблица 1 – Типы пользования интернетом среди подростков и предпочитаемые способы общения, %

Предполагаемые способы общения в интернете	Ориентированные на обучение	Коммуникаторы	Сетевые читатели	Игроки	Универсалы
Электронная почта	56	55	63	53	73
Социальные сети	88	96	91	53	98
Мессенджеры	18	29	28	30	35
IP-телефония (Scype, Hangout)	25	38	32	40	43
Форумы	12	17	11	18	37
Чаты	18	17	14	16	39

Для оценки человека предпочтения подростками различных компьютеров социальных ролей образом им задавался вопрос адаптироваться о том, какие роли выделяются в интернет-среде привлекают адаптироваться их больше всего: «творец» (создает привлекают новое, расширяет бороноев возможности для семейного себя данные и других), «защитник» (отстаивает гнев свои взгляды на мир, установлено защищает себя просто и других), числе «тролль» (критикует одростки или нападает альные на тех, кто ростки не суждений нравится), «наставник» (помогает подростками другим разобраться в чем-либо, результа освоить возможности гнев Сети), «посредник» (связывает нападает людей друг принцип с компьютеров другом в Сети), «наблюдатель» (интересуется либо мнением других, гораздо не высказывая своих овлад суждений), «собеседник» (общается повседневной с другими людьми), «актер» (примеряет если разные роли), «манипулятор» (управляет хинч другими людьми), «друг» (поддерживает ростки дружеские отношения) [5, с. 88–89].

Можно решении констатировать, что подростки стремятся выбирать социально пользуются активные роли другим в привлекают интернете, а овладение поддержке интернетом у подростков способов сопряжено с социализацией, овлад формированием и отстаиванием более своей индивидуальности.

Сегодня Интернет также для подростков является не структуру просто средством обладают общения, интернет-среда представляет для среда них одно из основных образом средств самовыражения. Именно чувствуют в интернет-среде подростки чаще основных осознают себя также в как «творцы», «актеры», «защитники» и «друзья».

Подростки, которые выявлено выбирают для установлено себя активные поскольку роли, чаще переживают решении наиболее разнообразные эмоции, связанные с интернет-деятельностью: свои восхищение, удивление, суждений стыд, гнев бороноев и решении презрение, и гораздо реже – интерес и удовольствие. «Активные» подростки вдвое мирование чаще, чем числе их «пассивные» азвитие сверстники, чувствуют себя в всероссийского интернете более уважаемыми, также уверенными, успешными расширяет и другим общительными. Также социо они вдвое также чаще, чем остальные способов подростки, пользуются индивидом для общения чатами, хинч форумами, мессенджерами эффективно и среды IP-телефонией.

Активная позиция позволяет подросткам осваивать возможности интернета в большем объеме, легко и соразмерно адаптироваться к интернет-среде и эффективно взаимодействовать с пользователями сетей. Например, установлено, что «активные» пользователи интернета превосходят «пассивных» в знаниях, умениях и ответственности. Таким образом, находит свое подтверждение наша гипотеза о том, что выбор активных социальных ролей ускоряет овладение социальной компетентностью.

Развитие социальной компетенции опирается на обладание человеком достаточным объемом навыков, с помощью которых он может адекватным образом выполнять возрастные задачи, стоящие перед ним в повседневной жизни. При этом задачи – это то, с чем сталкивается человек в своих взаимодействиях с социумом. Происходящая глобальная трансформация современного общества сопровождается проникновением интернет-коммуникации во все сферы жизнедеятельности социума, увеличивается число людей, включенных в ак-

тивные формы социального поведения в сети. Для современного подростка интернет-среда является особым видом социального объединения [4]. Выбор и реализация активных социальных ролей в интернете ставит пользователей перед необходимостью решать достаточно сложные коммуникативные задачи, что побуждает подростков повышать собственную социальную компетентность: умение пользоваться самостоятельно средствами интернет-коммуникации, делать выбор, обеспечивающий собственную безопасность и безопасность для других, предвидеть возможные последствия собственных действий и поведения.

Список использованной литературы

1. Куликова, Т.И. Психолого-педагогические подходы к пониманию социальной компетентности подростка / Университет XXI века: научное измерение: Материалы научной конференции научно-педагогических работников, аспирантов и магистрантов им. Л. Н. Толстого / Т.И. Куликова. – Тула : ТГПУ, 2017. – С. 141–144.
2. Куликова, Т.И. On the problem of formation of social competence of the teenager in a multicultural environment / International Scientific Review № 1 (32) / (Boston. USA, 2017). – С. 103-106.
3. Сергеева, Н.И. Институциональные факторы формирования социальной компетентности подростков / Н.И. Сергеева // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. XIV. – N 4. – С. 181–190.
4. Сергодеев, В.А. Сетевые интернет-сообщества: сущность и социокультурные характеристики / В.А. Сергодеев // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-internet-soobschestva-suschnost-i-sotsiokulturnye-harakteristiki.
5. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. – М. : Фонд Развития Интернет, 2013.

УДК 612

ИЛЛЮЗИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТА В ПЕРЕДАЧЕ ОБРАЗНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Г. В. Лосик
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
georgelosik@yahoo.com

Показывается ограниченность Интернета как одного из каналов передачи информации человеку об объекте исходящей от социума. С позиции кодирования образной информации подтверждается потеря данных о вариативности изучаемого материального объекта, посредством использования Интернета. Аргументируется принципиальная невозможность передачи пользователю Интернета информации о векторе измерения образа объекта.

С помощью Интернета в настоящее время его пользователь получает и усваивает множество разной информации [3, 5]. Все больше пользователей Интернета убеждены, что нет такой информации, которую бы практически не сегодня, так завтра пользователь был бы не в состоянии взять из Интернета, минуя контакт с внешней средой [8, 9]. Сформировалось ложное представление, что нет такой информации о внешнем мире, которую бы нельзя было оцифровать и доставить к пользователю через Интернет [17]. Опровергнуть такое утверждение уже невозможно эмпирическим путем, ибо наивный пользователь находится под впечатлением, что возможности Интернета лавинообразно увеличиваются вместе с количеством информационных услуг [4].

Сведения о географическом, биологическом, молекулярном, космическом строении окружающего мира ученик усваивает и формирует, доверяя взрослым учителям, учебникам, книгам, Интернету. Он убеждается в их истинности, затем начинает использовать это убеждение в своей практике [15]. В этом нет ничего плохого, и в данной статье ставится задача проанализировать лишь случай восприятия образных «оцифрованных» сообщений пользователем Интернета.

Сформулируем суть ограниченности Интернета как канала передачи информации об объекте от социума к человеку. Ограниченность

обнаруживает себя, если источнику информации присуща вариативность, то есть некоторая степень свободы [13]. Если же объект, о котором социум через Интернет передает информацию субъекту-пользователю, имеет неизменные параметры, например, вес, цвет, габариты, температуру, форму, то Интернет доставляет эту информацию субъекту без искажений. Но если объекту присуща вариативность, то в этом случае возможны два варианта: то ли объект находится рядом с субъектом и доступен для него и субъект может совершить воздействие на него, то ли объект удален от человека и может восприниматься только зрительно [13]. В случае, если объекту присуща вариативность, то эту вариативность может усилить сам субъект своей активностью. Природа вариативности может стать антропологической [12]. В этом случае вариативность объекта запечатляет в себе информацию о психологических мотивах активности субъекта. В этом частном случае с точки зрения теории кодирования, чтобы узнать информацию о вариантах видоизменения объекта и закодировать ее, субъекту нужно в адрес него совершать перцептивные воздействия и выявлять его степени свободы [10, 13]. Из Интернета его пользователь не может узнать эту информацию, а узнает только, какие степени свободы обнаружили у объекта множество людей из социума. В то же время у субъекта-пользователя Интернета потенциально может быть свой иной, индивидуальный спектр восприятия функций объектов внешнего мира, свой спектр целей их использования для себя. Поэтому из увиденного им социального спектра степеней свободы он потенциально может принять решение усвоить не все.

Если субъекты, воспринимающий и говорящий, ограничиваются только речью, то они берут информацию, её истинность на веру [18]. Человек, воспринимающий только устную речь, лишен возможности удостовериться зрением, в каком направлении происходит скачок в состоянии говорящего, если проявить активность в его адрес. В этом случае нет восприятия зрением скачка в состоянии психики говорящего от перцептивного воздействия на него [32]. При обращении ребенка к вариативному объекту в реалии, не через Интернет, он узнает варианты этого объекта, лично ему нужные [41]. При навязывании же ребенку через Интернет социально принятых вариантов

объекта он освобождается от необходимости совершать собственный эксперимент с этим объектом, выявляющий его индивидуальные интересы к вариативности этого объекта, а значит и к самому объекту.

Используя канал Интернета, ребенок получает информацию о вариативности объекта от социума в готовом виде. Ему остается потрудиться только их зазубрить. Варианты сообщаются пользователю не иначе как оцифрованные в конечное по числу позиций меню вариантов. Это может быть меню оценок самого объекта, и меню действий с ним. Но это есть кодирование категориями, то есть дискретное, не аналоговое [14]. При обращении ребенка к вариативному объекту в реалии он сам активно наносит воздействия на вариативный объект, на иные объекты аналогичного класса. Поэтому вместо метода «зазубривания» социально навязываемого дискретного меню вариантов объекта или меню категориальных признаков о нем – ребенок применяет иной метод кодирования – метод формирования многомерного признакового пространства шкал возможных аналоговых трансформаций объекта.

Вот почему видеоролик, предъявляемый в Интернете конкретному ребенку, изображающий когнитивные действия с объектом, но другого человека, лишен информации о спектре интересов именно этого ребенка в адрес данного объекта.

Мы приходим к выводу, что Интернет не формирует в восприятии пользователя параметрических шкал, а формирует категории оценок. Усваивая для оценки явлений конкретный набор категорий (меню категорий) пользователь усваивает социальный опыт других людей, но не свой. Усваивает не путем формирования оценочных метрических шкал, а через «зазубривание» набора категорий. Следовательно, категориальные признаки отличий явлений зазубриваются и являются бинарными; они имеют иную природу, нежели формирующиеся аналоговые признаковые шкалы.

С одной стороны, мысленные операции знаками совершаются более быстро, они больше защищены от помех. За знаком закрепляется слово. Возникает возможность в знаке отмежеваться от конкретности и совершать обобщения, типизацию внешних явлений. С другой, при переходе от реальных явлений к явлениям интериоризации имеется и существенный недостаток. При замене реалии знаком

в этой форме кодирования исчезает информация о степени сходства, о степени близости одной реалии к другой, соседней. На основе конкретных реалий возникают обобщенные понятия, но и в них уже не возможна аналоговая оценка степени близости, она возможна, но только в метрике категориальных признаков Практика обращения человека с каждой из реалий формирует ее *функцию* для данного человека, закрепляет для каждого действия *цель* его свершения. В пространстве функций предметов и пространстве целей действий формируются шкалы, аналогово задающие меру близости функций и меру близости целей. Данная информация накапливается в сенсо-моторной психике, но она не передается в систему, содержащую знаки. Интернет как хранилище знаковой информации не содержит информации о близости/удаленности знаков между собой. Вернее, несходство знаков может быть оценено, но не аналогово, а только категориальными признаками, то есть бинарными. В категориальных признаках представлена строго социальная оценка реалий. У ребенка не остается выбора как эти категориальные оценки социума только запомнить. В этом состоит ограниченность Интернета.

Как отмечалось, пассивное наблюдение пользователем Интернета видеосцен формирует в его сенсорной системе образы социально признанных сцен. Будучи социально навязанными, эти сцены отражают опыт других людей. Сами сцены и опыт других очевидцев могут иметь большой авторитет, могут соответствовать истинности. Дело не истинности информации, получаемой через Интернет, а в лишении ребенка аналоговых шкал, которые у него вообще apriory не могут появиться, если он смотрит видеоролики и не использует руку, чтобы деформировать вариативный объект.

Таким образом, после знакомства с информацией из Интернета, теоретически с точки зрения волеизъявления, ребенок имеет два пути дальнейшего развития перцептогенеза. Он может остаться социально зависимым и далее эксплуатировать примитивную систему категориальных оценок близости/удаленности, хорошести/плохости, порядочности/скверности тех видеосцен, которые социальный опыт ему предоставил через Интернет. Такой ребенок, подросток является клоном социума, но не более. Внешне, повторяя социальные стереотипы, он хорошо создает иллюзию полноценной, воспитанной лич-

ности, законопослушного гражданина [2]. Но, с точки зрения теории информации, в его психике аналоговые оценочные шкалы появиться в этом случае apriory не могут. Вместе с тем, у пользователя Интернета имеется возможность второго пути – переход после Интернета к экстериоризации ранее интериоризованных знаковых сцен. Блестящей иллюстрацией этой операции у детей являются сюжетно-ролевые игры. Подробное описание тех информационных процессов, которые начинаются при этом, дано в работе [12]. Отметим лишь главное: переход от знака обратно к реалиям обеспечивает с точки зрения теории информации два процесса. Во-первых, благодаря экстериоризации, из социально увиденных субъектом сцен вычленяются только реально возможные [7]. Нафантазированное киносценаристами и показанное с дисплея компьютера или телевизора множество комиксов, динозавров, фантастических событий признается после экстериоризации не действительными. Экстериоризация становится своеобразным экспериментом по проверке истинности сенсорно накопленной информации. Действия по экстериоризации следует не причислять к практическим, инструментальным действиям. Их совершает ребенок в детстве, они совершаются только лишь с когнитивной целью, не практической. В работе [12] описываются те четыре строгих условия, с соблюдением которых эти действия обязаны, с т.з. теории информации, совершаться. Итак, первый процесс, делающий информационно полезной для ребенка экстериоризацию, состоит в отсеве нереального. В детской игре делается проверка, возможно ли реально повторить, скопировать те действия в реалии, которые дети о социуме имеют возможность наблюдать. Если некоторые действия социума воспроизвести детям невозможно, они не запоминаются.

Подражанию Интернету способствует сегодня бурное появление новых социальных сетей: facebook, «одноклассники», «В Контакте». А сюжетно-ролевые дворовые игры у детей, как отмечает ряд психологических статей [11, 16, 19], сократились почти до нуля. Они заменились виртуальными играми.

У человека существует еще до конца не изученная область его психики в виде высших психических функций [1, 6]. К ним относятся явления эмпатии, альтруизма, совести, чести, гордости, депрессии, стыда, симпатии, флирта, ревности. Можно ли чисто через Интернет

сформировать эти чувства? Согласно гипотезе, эти высокие чувства формируются не через подражание, как принято считать, а через «выдвижение детьми встречных гипотез». Детские игры возрождают в социуме высшие психические функции даже когда в нем они временно уменьшаются в реализации.

Заключение

1. Ограниченность Интернета как канала передачи информации состоит в следующем. Пользователь Интернета узнает из него лишь то, какие степени свободы у объекта обнаружили множество людей из социума. В первом случае, при отказе от собственного эксперимента пользователь Интернета становится *клоном* социума, но не более; он зазубривает социально предлагаемые ему категории вариантов объекта. При таком клоновом развитии возникает иллюзия полноценности личности, интегрированной в социум. Внешне, повторяя социальные стереотипы, пользователь Интернета создает иллюзию полноценной, воспитанной личности, законопослушного гражданина. При навязывании пользователю через Интернет социально принятых вариантов изменения объекта он освобождается от необходимости совершать собственный эксперимент с этим объектом, выявляющий индивидуальные интересы субъекта к вариативности этого объекта, а значит и к самому объекту.

2. Во втором случае у подростка имеется возможность перехода после Интернета к экстериоризации ранее интериоризованных знаковых сцен с воспринятыми объектами. Переход от знака обратно к реалиям обеспечивает с точки зрения теории информации четыре процесса. *Во-первых*, благодаря экстериоризации, из социально увиденных субъектом сцен вычленяются только реально возможные. Экстериоризация выступает экспериментом по проверке истинности сенсорно накопленной информации. *Во-вторых,* при обращении ребенка к вариативному объекту и его степеням свободы не через Интернет, а в реалии, он узнает варианты этого объекта, лично ему нужные, которые социум мог и не выявить в объекте. *Третий* важный информационный процесс состоит в том, что, научившись подражать социально увиденным явлениям, дети в игре с объектами проявляют творчество в «расшатывании» сюжетной игры, проводят пробные эксперименты по вариации степеней свободы игры и ее объектов.

Данный процесс отступления от эталонной модели социально увиденного в Интернете становится возможным за счет экстериоризации, когда сенсорные модели переносятся из первоначально созданной системы категориальных признаков в еще одну систему признаков - аналоговых шкал. *В-четвертых,* ребенок использует факт физического сходства строения тела у всех людей. Он совершает в реалии эксперименты со своим телом и вариативность объектов и своего тела генерирует сам. Затем направляет в социум сгенерированные варианты в виде встречных гипотез, что они и социуму присущи как телесно сходному другому субъекту. А социум соглашается, то ли не соглашается с этими гипотезами. Этот механизм можно назвать «выдвижением встречных гипотез» [31].

3. Интернет не формирует в восприятии пользователя параметрических аналоговых шкал, а формирует дискретные категории оценок. Варианты явления сообщаются из Интернета пользователю не иначе как оцифрованные в конечное число позиций меню вариантов. Это соответствует дискретному принципу кодирования сообщения, а не аналоговому кодированию. В отличие от этого кодирования, при обращении ребенка к вариативному объекту в реалии он сам активно наносит воздействия на вариативный объект. Поэтому вместо метода «зазубривания» социально навязываемого конечного меню вариантов объекта и меню категориальных признаков – ребенок применяет иной метод кодирования — метод формирования многомерного признакового пространства шкал возможных аналоговых трансформаций объекта. Усваивая для оценок явлений конкретный набор категорий (меню категорий) пользователь Интернета усваивает социальный опыт других людей, но не свой. Категориальные признаки отличий явлений зазубриваются и являются бинарными; они имеют иную природу, нежели формирующиеся аналоговые признаковые шкалы.

Список использованной литературы

1. Аллахвердов, В.М. Сознание в логике познания / В.М. Аллахвердов Материалы пятой Международной конференции по когнитивной наке. 18-24 июня 2012, Калининград. С. 216.
2. Брушлинский, А.В. Культурно-историческая теория мышления / А.В. Брушлинский. – 2-е изд., доп. Либроком, М., 2010. – 265 с.

3. Войскунский, А.Е. Психология и Интернет / А.Е. Войскунский. – М., Акрополь. 2010. – 439 с.
4. Войскунский, А.Е. Интернет как новая информационно-коммуникационная среда / А.Е. Войскунский // Материалы научной конференции «Психология перед вызовом будущего», 2006 г. – М. : МГУ, 2006. – С. 6-8.
5. Войскунский, А.Е. Игровая деятельность посредством компьютерных технологий: направления исследования / Войскунский, А.Е., Митина О.В., Аветисова А.А. // Новое в психологии / Отв. ред. Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский. – М., 2013.
6. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М., 1931. – 242 с.
7. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М., Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
8. Емелин, В.А. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В.А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Философия и культура. – 2013. – С. 74-84.
9. Емелин, В.А., Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – М., 2012. – №1. – С. 81-87.
10. Запорожец, А.В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец.– М., Просвещение. 1967.
11. Ильинова К.В. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование личности ребёнка / К.В. Ильинова, О.Ю. Логвинова, С.В. Мещерякова, И.Ю. Кулько // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 487-489.
12. Лосик, Г.В. Кодирование информации в мозге : Монография / Г.В. Лосик. – Издательство LapLambertAcademicPublishing, 2015. – 135 с.
13. Лосик, Г.В. Перцептивные действия человека: кибернетический аспект : Монография / Г.В. Лосик. – Минск : ОИПИ,.2008. –147 с.
14. Лосик, Г.В., Два принципа кодирования информации в мозге: психофизиологические основания / Материалы международной конференции «РИНТИ-2013» / Г.В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2013. – С. 127-133.
15. Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 8–12.
16. Сыроватская, Н.И. Влияние современных условий на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников / Н.И. Сыроватская // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 2. – С. 62-63;

17. Тхостов, А.Ш. Национальный психологический журнал. №1(7), 2012.– С. 81-87.
18. Хаузер, М. Мораль и разум / М. Хаузер. – М. : Дрофа, 2008. – 639 с.
19. Чернявская, В.С., Ахмадуллина О.В. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников / В.С. Чернявская, О.В. Ахмадуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 1. – С. 11–15.

УДК 001.361.6

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Д.П. Лямин
Республика Беларусь, г. Минск, ВА РБ
d.turizm@yandex.ru

В докладе автор рассматривает некоторые аспекты трансформации процесса коммуникации в современном обществе. Раскрывается механизм изменений процесса межличностного общения, особенно в молодежной среде. Описаны некоторые закономерности общения в различных интернет-сообществах и влияние виртуальной реальности на взаимоотношения в реальном социуме.

В настоящее время информационные технологии все больше и больше входят в нашу жизнь, с одной стороны облегчая деятельность человека, экономят время и ресурсы, но с другой стороны в значительной степени влияют на психику индивида, подменяя реальное общение и тем самым подвергая трансформации основы взаимодействия в социуме. Развитие социальных сетей привело к упрощению процесса коммуникации, установления межличностных контактов и послужило толчком к возникновению направления социальной психологии, занимающегося изучением функционирования различного рода интернет сообществ, закономерностей развития социальных групп виртуальной реальности. Следует отметить, что интернет-технологии предоставили большие возможности для включения в процесс коммуникации практически всех членов общества, вне зависимости от индивидуальных психологических особенностей

конкретного индивида. Отсутствие непосредственного физического контакта при знакомстве в значительной степени снижает психологическую напряженность, особенно в начально стадии развития коммуникационного процесса.

Анализируя причины популярности социальных сетей, можно выделить ряд факторов, способствующих облегчению межличностного общения:

- упрощенная возможность формирования образа собственного «Я» в соответствии с потребностями и желаниями;
- возможность самопрезентации с целью обретения популярности;
- анонимность.

Кроме того, такой важный фактор, как физическая непредставленность позволят устранить такие коммуникативные барьеры, как социальный статус, коммуникативная компетентность партнеров их пол и возраст, что несомненно делает интернет общение весьма привлекательным [1].

Одновременно с этим интернет является глобальным источником информации с высокой степенью доверия со стороны реципиентов. Понимая механизм и закономерности общения в сети, можно изучать, а затем и формировать общественное мнение различных слоев общества относительно заданных объектов (явлений, процессов). Процесс этот не требует значительных финансовых и материальных затрат со стороны потенциального заказчика, так как на данный момент большинство физически активного населения являются пользователями сети. Возможность создания «фейковых» страниц (страниц, зарегистрированных и ведущихся от имени вымышленного лица) в значительной степени облегчают формирование виртуальных информационных лидеров, обладающих высоким уровнем доверия в виртуальной группе (феномен «идиосинкразического кредита»).

Кроме того, сеть предоставила огромные возможности для самореализации индивида в виртуальном мире, и изменения социального статуса в киберсоциуме [2]. Но зачастую это может привести к подмене существующей реальности и трансформировать сознание человека.

Особой популярностью социальные сети пользуются в молодежной среде, причем некоторые активные пользователи заявляют о том,

что виртуальный мир значительно шире и интереснее реальной действительности, позволяет реализовать свои мечты и фантазии, недоступные в повседневной жизни, а также обрести друзей вне зависимости от расстояний и государственных границ. При этом в качестве коммуникационного поля рассматривается не только различного рода мессенджеры, изначально предназначенные для передачи информационных сообщений, но и игровые ресурсы, структурно включающие в себя чаты и форумы для общения участников игры [3].

Как было сказано ранее, одной из особенностей общения в социальных сетях является возможность моделирования собственной личности в зависимости от интересов, предпочтений и представлений. Иными словами, когнитивная составляющая собственного «Я» (каким я себя вижу) в виртуальном мире трансформируется в «Кибер-Я» [4]. Следовательно, анализ аккаунта пользователя сети позволяет с достаточно большой долей вероятности составить психологический портрет личности ее владельца, определив его ведущие потребности и мотивы. Это дает возможность грамотно выстроить процесс коммуникации с учетом интересов и ожиданий партнера. При этом особое внимание следует уделять языку общения («киберязыку»), жаргону и стилистике конкретного интернет-сообщества (группы). Необходимо отметить, что развитие киберязыка в настоящее время позволяет не только осуществлять обмен информационными сообщениями, но и придавать общению эмоциональный окрас. С этой целью используются различные приемы, основными из которых можно считать т. н. «смайлы» (эмоджи), изменение размера шрифта, переход на заглавные буквы. При этом желательно, чтобы объем сообщения не превышал 2-3 предложения. Как правило, объемные тексты читаются бегло, если только это не официальные документы, априори требующие внимательного изучения.

Особое место в процессе коммуникации занимает графическая информация (посты, демотиваторы, графики и т. д.), наглядно демонстрирующие, к примеру, отношение собеседника к обсуждаемому вопросу или выражающие его мнение на проблему. Такая информация лучше воспринимается пользователями и несет определенную эмоциональную составляющую.

Развитие информационных технологий уже сформировало своеобразную социальную среду, со своими малыми социальными группами, основанными на ряде общих признаков (профессиональные, хобби и интересы, новости, отдых и развлечения). Можно говорить о формировании киберсоциума, функционирование которого регулируется выработанными групповыми правилами, законами и нормами [5]. Причем следует учитывать, что данный социум функционирует вне территориальных границ государств, является международным. В процессе коммуникации происходит заимствование из различных культур правил общения, являющихся наиболее оптимальными с точки зрения партнеров. Поэтому сейчас уже можно говорить о формировании неких мультикультурных (интернациональных) правил общения в интернете, фраз и сокращений, приятых во всем мире.

Безусловно, с одной стороны появление ресурсов для виртуального общения позволило включиться в коммуникативный процесс людям замкнутым и стеснительным, т. н. интровертам. Но с другой стороны, изучая особенности коммуникации в социальных сетях, можно выделить ряд негативных эффектов, оказывающих влияние на личность. К ним относятся: мнимая свобода в рамках виртуальной реальности; чрезмерное погружение сознания в виртуальные миры, и как следствие – снижение социальной активности в реальном мире и возникновение сложностей в реальном общении; возникновение чрезмерной зависимости от интернета, в том числе в интимной сфере (виртуальные знакомства, киберсекс); ослабление здоровья. Происходит виртуализация реальности в сознании человека [6; 7]. В ряде случаев возникает интернет-зависимость, оказывающая деструктивное влияние на психику индивида и может привести к социальной дезориентации в обществе.

Несомненно, на развитие коммуникативных качеств человека влияет окружающая среда и принадлежность к определенному социальному слою. Причем этот процесс является взаимным, иными словами, особенности общения в киберпространстве приводят к изменению закономерностей коммуникации в обществе. Сейчас в ходе межличностного общения, особенно в молодежной среде («поколение Z») фразы становятся более короткими, отражающими основную

суть обсуждаемого вопроса. Применяется активно интернет-лексика («ЛОЛ», «ОК», «ИМХО» и т. д.), лексика демотиваторов («Превед», «Дратути»), и зачастую не обращается внимание на грамотность построения фраз.

Безусловно, современная молодежь все больше времени проводит в виртуальных мирах, в некоторых случаях заменяющих им объективную реальность. Сделать однозначные выводы о том, плохо это или хорошо нельзя, происходит трансформация общества, и глобальная компьютеризация является закономерным процессом. Таким образом, можно рассматривать киберпространство как дополнительный ресурс для информационного воздействия на человека, что, в конечном итоге является одной из главных целей коммуникации. При этом необходимо учитывать, что виртуальное пространство уже обладает некоторыми свойствами реальности и предоставляет большие возможности для процесса познания, что еще больше стирает грань между ним и объективным миром.

В завершении следует подчеркнуть, что изучение особенностей построения коммуникации различных интернет-сообществ необходимо для прогнозирования изменений процесса общения, способов наиболее эффективного доведения информации до различных слоев общества. Что, безусловно, найдет применение, в том числе в образовательном и воспитательном процессе, в бизнесе, в науке – практически в любой сфере деятельности человека.

Список использованной литературы

1. Климушко, Е.И. Изучение, анализ и корректировка социальных установок к Вооруженным Силам Республики Беларусь у старшеклассников / Е.И. Климушко // Сборник научных трудов РИВШ. – Минск, 2019. – Вып. 19. – С. 158–165.
2. Dunn, R. AIdentity theories and technology // Handbook of research on Technoself: Identity in a technological society / Ed. by R. Luppicini. Hershey, PA: IGI Global, 2013. Vol. 1. P. 26–44.
3. Войскунский, А.Е. Исследование интернета в психологии / А.Е. Войскунский / Интернет и российское общество: сб. статей под ред. И. Семенова. – М.: Гендальф, 2002, – С. 235–250.
4. Lippicini R. / The Emerging field of Technoself studies // Handbook of research of Technoself: Identity in a technological society / Ed. by R. Lippicini Hershey, PA IGL Global, 2013, Vol. 1. P/ 1 – 25.

5. Лямин, Д.П. Некоторые психологические аспекты формирования социальных установок населения с использованием социальных сетей / Д.П. Лямин // Психология XXI века. Современные тенденции развития науки и практики в психологии : материалы XIV Междунар. науч.-метод. конф., С. Петерб., 29-30 ноября 2018 г. : тез. докл. / СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина ; под общ. ред. А. Г. Маклакова. – СПб. 2018. – С. 77–80.
6. Аблам, О.Э. Киберпространство: побег от свободы и ответственности в «зону отчуждения» виртуальных личностей / О.Э. Аблам // Новые компетенции для исследований и инноваций: сборник научн. трудов / редкол.: И.И. Ганченок [и др.]. – Минск: ИВЦ Минфина, 2016. – 159 с.
7. Багдасарьян, Н.Г. Виртуальная реальность: попытка типологизации [Электронный ресурс] / Н.Г. Багдасарьян, В.Л. Силаева. – Режим доступа: www.academyrh.info/html/ref/20050603.htm/ – Дата доступа: 26.09.2019.

УДК 159.9. 316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

В.Ф. Казибекова, Н.И. Тавровецкая
Украина, г. Херсон, Херсонский государственный университет
vitasok69@ukr.net, 1882181@gmail.com <mailto:1882181@gmail.com>

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы современных исследований общения и преодоления конфликтов в системе «преподаватель – студент».

Проведено эмпирическое исследование и осуществлён социально-психологический тренинг социальной компетентности как средства преодоления межличностных конфликтов в системе «преподаватель – студент».

Изучению факторов, способствующих формированию позитивных отношений между педагогами и студентами, посвящены научные труды многих известных ученых психологов и педагогов: Ш.А. Амонашвили, М. Андреева, Г.А. Балл, А.М. Бандурка,

И.М. Заришняк, И.С. Кон, Л.Э. Орбан-Лембрик, Л. Подоляк, В.А. Семиченко, И.М. Цымбалюк, В.И. Юрченко и др.

Однако на сегодня недостаточно исследованы причины возникновения конфликтов в системе «преподаватель – студент», не охарактеризованы формы их протекания и способы разрешения. В то же время, именно более внимательное освещение этой проблемы оптимизирует деятельность преподавателей при возникновении конфликтных ситуаций со студентами.

Конфликт (от лат. confliktus – столкновение) – столкновение разнонаправленных интересов, целей, позиций, мыслей или взглядов участников взаимодействия [3].

В зависимости от ситуации и задействованных сторон выделяют разновидности конфликтов: межличностные, межгрупповые, межнациональные, организационные, межгосударственные и др.

В зависимости от специфики восприятия выделяют четыре типа конфликтных ситуаций:

1) конфликтная ситуация объективно существует, но она не осознается, не воспринимается участниками; конфликт как явление не существует;

2) конфликтная ситуация существует объективно, и стороны воспринимают ее как конфликтную, однако с определенными отклонениями от действительности (случай неадекватного восприятия конфликта);

3) конфликтная ситуация объективно отсутствует, но отношения сторон ошибочно воспринимаются как конфликтные (случай ложного конфликта);

4) конфликтная ситуация объективно существует и более или менее адекватно воспринимается участниками (случай объективного конфликта) [1, с. 18].

Конфликт – это социально-психологическое явление, которое характеризуется определенным развитием во времени и проходит ряд стадий, то есть имеет определенную динамику:

1. Предконфликтная ситуация – напряженность отношений, подчеркнута официальность, разделение сообщества на группы и тому подобное. При ее осознании происходит переход к следующей стадии.
2. Конфликтное взаимодействие, которое может иметь три варианта: 1) выход из конфликта; 2) конфликт; 3) борьба до победного конца.

3. Разрешение конфликта – обстановка после конфликта. Исходя из этого, конфликт бывает полностью разрешен, частично и вовсе не разрешен.

Педагогические конфликты – это разновидность социально-психологического конфликта в педагогическом взаимодействии [4]. Содержание и специфика такого рода конфликтности обусловлена особенностями педагогической деятельности в образовательном процессе.

Педагогическое общение и взаимодействие характеризуются противоречивой многозначностью, что способствует возникновению различных педагогических ситуаций, в частности напряжения. Педагогические конфликты являются обострениями противоречий образовательного процесса, охватывающих различные сферы личностных, межличностных и групповых взаимоотношений.

В общей типологии педагогических конфликтов выделяют шесть типов [2]:

1. Конфликты, обусловленные разнообразием профессиональных обязанностей педагога (преимущественно внутренние конфликты у преподавателей).
2. Конфликты, возникающие из-за разных претензий к исполнению педагогом профессиональных обязанностей (преимущественно межличностные конфликты).
3. Конфликты, возникающие из-за низкого престижа отдельных, «второстепенных» дисциплин обучения (межличностные и групповые конфликты).
4. Конфликты, связанные с чрезмерной зависимостью деятельности педагога от директивных планов и установок (межличностные и групповые конфликты).
5. Конфликты, обусловленные расхождением ценностей, которые пропагандирует педагог, и явлений реальной жизни (внутренние и межличностные конфликты).
6. Конфликты, возникающие из-за противоречий между многогранными обязанностями педагога и стремлением к профессиональной карьере (внутренние и межличностные конфликты).

Педагогическое общение и взаимодействие характеризуются противоречивой многозначностью. Разнообразие видов и уровней взаимодействия участников образовательного процесса создает раз-

личные педагогические ситуации, в том числе ситуации напряжения. Развитие таких ситуаций может порождать педагогические конфликты, возникающие на почве разногласий (во взглядах, побуждениях, интересах, индивидуально-психологических особенностях субъектов общения), характера взаимодействия, а также по причине внешних условий и обстоятельств конфликтности.

Управление конфликтом в педагогическом процессе, в широком смысле, рассматривается как конструктивная перестройка сложной педагогической ситуации (с целью предупреждения потенциального или решения уже возникшего конфликта). В узком смысле, управление педагогическим конфликтом характеризуется как совокупность способов, средств и мероприятий для оптимального решения конфликтных ситуаций.

Объективные причины межличностных конфликтов между преподавателями и студентами определяются характером взаимосвязей, которые устанавливаются в течение образовательного процесса. Выделены три ведущих типа взаимосвязей: делового, ролевого и личностного характера, на основании которых выделены соответственно три типа конфликтов: учебный, конфликт ожидания и конфликт личностной несовместимости. Субъективная значимость возникающих противоречий в системе «преподаватель – студент» выступает основой субъективных факторов, определяющих переход потенциального конфликта в реальный.

Выяснено, что субъективная значимость противоречий у преподавателей значительно ниже, чем у студентов (а, следовательно, «чувствительность» к напряженным ситуациям у студентов выше, чем у преподавателей; там, где студенты могут воспринимать ситуацию как конфликтную, преподаватели не замечают, не понимают, не воспринимают ее таковой).

Определены существенные различия при оценке частоты по каждому типу конфликтов. Оценка студентов по сравнению с преподавателями существенно выше: по поводу частоты «ролевых» конфликтов $t = 2{,}63$, $p = 0{,}01$; по поводу конфликтов «личностной несовместимости» $t = 2{,}72$, $p = 0{,}01$. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что преподаватели в процессе своего взаимодействия со студентами недооценивают роль и влияние соответствующих факторов.

В то же время частота учебных конфликтов в обеих выборках, по сравнению с оценками других типов конфликтов, самая высокая и почти одинакова.

При определении «инициаторов» конфликта в системе «преподаватель – студент» большинство преподавателей и студентов (соответственно 58 % и 68 %) считают, что обе стороны в равной степени ответственны за возникновение конфликтов. В то же время определенная часть испытуемых (в обеих выборках) продемонстрировала повышенную критичность к противоположной стороне. В студенческой выборке 22 % считают виновными преподавателей и лишь 10 % признают свою ответственность за конфликтную ситуацию (как видим, диспропорция в 2 раза). В преподавательской выборке лишь 5 % согласны с тем, что в возникновении конфликта «виноваты» преподаватели, а 37 % обвинили студентов (диспропорция в 7 раз). Следовательно, такая повышенная критичность к другим одновременно свидетельствует о некритичном отношении к собственным стратегиям в процессе общения.

Путем снижения конфликтогенности педагогического взаимодействия является переход к субъект-субъектным отношениям в системе «преподаватель – студент». Содержание таких отношений составляет взаимопонимание целей, мотивов и установок партнеров по педагогическому общению, что позволяет устанавливать отношения особого рода: доброжелательности, эмоциональной близости, привязанности (при условии сходства у партнеров по педагогическому общению процессов когнитивного структурирования).

Анализ конфликтов, возникающих в образовательном процессе в учреждениях высшего образования, свидетельствует, что ведущая роль в решении межличностных конфликтов в системе «преподаватель – студент» принадлежит педагогу, поскольку он является не просто участником межличностного взаимодействия, но и организатором этого процесса, определяет его цели, содержание и формы.

Большинство трудностей и конфликтных ситуаций в работе преподавателей возникают из-за их недостаточной психологической (социальной и коммуникативной) компетентности. Повышение уровня последней у преподавателей – это важное условие как действенного предупреждения, так и эффективного решения (профилак-

тики и преодоления) конфликтов в образовательном процессе. Эффективным средством повышения уровня психологической компетентности преподавателей и решения педагогических конфликтов в системе «преподаватель – студент» является социально-психологический тренинг социально-коммуникативной компетентности, основная задача которого связана с формированием нового стиля общения – субъект-субъектного взаимодействия со студентами.

Конфликт, который не имеет решения, очень редкое явление, хотя люди часто именно так его оценивают, чтобы оправдать свою социально-психологическую некомпетентность. Такие конфликты порождаются ситуациями психологического (или социального) характера – слабость, лень и др. Нужно осуществить большие усилия, чтобы подняться и над собой, и над обстоятельствами жизни.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов данной проблемы. Перспективы дальнейших научных поисков заключаются в исследовании внеучебных форм взаимодействия преподавателей и студентов как средства улучшения взаимопонимания между ними и предупреждения возникновения конфликтов.

Список использованной литературы

1. Зарішняк, І.М. Компонентно-структурний аналіз поняття «дидактична емоційна взаємодія» у системі «викладач – студент» / І.М. Зарішняк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2004. – № 10. – С. 17–21.
2. Зязюн, І.А. Соціометричні зумовлення конфліктів у групі / І.А. Зязюн // Конфлікти в педагогічних системах: збірник доповідей науково-практичної конференції 20-21 травня 1997 р. – Вінниця. – С. 14-15.
3. Котигоренко, В.О. Конфлікт // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К.: Парламентське видавництво, 2011. – 360 с.
4. Ложкін, Г.В. Психологічний аналіз пізнання конфліктної ситуації вчителем / Г.В. Ложкін, Т.В. Петровська // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. – ч. ІІ. – Чернівці, 1993. – С. 6–8.

УДК 37.018.262

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

А.В. Карандеева, Е.В. Панферова
Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
karandeeva07@mail.ru <mailto:karandeeva07@mail.ru>,
evpanferoff@yandex.ru <mailto:evpanferoff@yandex.ru>

В современной России очень остро стоит проблема девиантного поведения подростков. Семейное воспитание в силу низкой педагогической культуры родителей само становится причиной формирования девиантного поведения ребенка. Отсутствие систематического взаимодействия образовательных организаций с семьями девиантных подростков усугубляет ситуацию. Организация такого взаимодействия позволит эффективно воздействовать на поведение подростка.

Современная социальная ситуация, сложившаяся в России и в мире, определяет специфические особенности некоторых категорий населения, что приводит к множеству реформ в системах образования и социальной защиты. В этой связи возникает необходимость систематического мониторинга проблем людей, чье поведение сильно отличается от норм, имеющих статус общепринятых или социально желательных (социально одобряемых). Отдельно следует выделить категорию людей, которых можно отнести к потенциально неблагополучным в силу отсутствия достаточного жизненного опыта и зависимости от последствий гормональной перестройки организма – то есть подростков, склонных к девиантному поведению. Девиантное, отклоняющееся от нормы, поведение детей подросткового возраста является предметом междисциплинарных исследований, его различные аспекты изучают психологи, социологи, педагоги и сотрудники правоохранительных органов [4].

Первыми педагогами ребенка являются его родители. В их обязанности входит физическое, интеллектуальное и нравственное развитие своих детей. ФГОС также указывает на необходимость взаимодействия семьи с образовательным учреждением. Однако, как показывают наблюдение, в настоящее время отмечается снижение качества семейного воспитания детей при возрастающей пот-

ребности во взаимодействия семьи с образовательными учреждениями [3].

Семейное воспитание влияет не только на развитие эмоционально-волевой сферы подростка, но и на становление поведенческих особенностей и нравственных ценностей. Кризисное состояние семейных отношений в современной России оказывает существенное влияние на формирование различного рода девиаций в поведении детей. В неблагополучных семьях родители могут вообще не обращать внимания на своих детей, из-за чего их девиантное (отклоняющееся от нормы) поведение может перерасти в делинквентное (противоправное) [2].

Изменение ценностных ориентиров, свойственных современным подросткам, а также социальные трансформации, затрагивающие все уровни общества, приводят к необходимости глобальных исследований различных аспектов девиантного поведения, его форм и причин. Психологическое сопровождение и поддержка семей, воспитывающих девиантных подростков, должны включать в себя нахождение адекватных мер социального контроля. В этой связи следует отметить актуальность организации взаимодействия образовательных организаций (школ и учреждений профессионального образования) не только с подростками, склонными к отклоняющемуся поведению, но и с их семьями, с целью оказания помощи с учетом индивидуальных характеристик каждой [4].

Исследователи отмечают целый ряд характеристик девиантного поведения, в том числе его причины, следствия, а также условия формирования, многие из которых вытекают из особенностей семейного воспитания. Неблагополучные семьи формируют неправильную модель взаимоотношений между членами семьи, что негативно сказывается на психосоциальном развитии ребенка. Факторами, которые могут повлиять на формирование девиантного поведения у подростка, являются:

1. Отсутствие единодушия в воспитательных аспектах у членов семьи, когда один родитель предъявляет к ребенку определенные требования, а другой – отличающиеся или в корне противоположные.
2. В ситуации затянувшегося развода родителей, которые не могут договориться о месте жительства ребенка, пребывающие в состоянии острого конфликта, ребенок дезориентирован и не способен выбрать

стиль поведения, потому что подавлен стрессовой ситуацией и не видит ни в одном из родителей образец для подражания.

3. Насилие как норма поведения в асоциальных семьях, где родители злоупотребляют алкоголем или иными психоактивными веществами, ведут аморальный образ жизни, является признаком семьи в социально опасном положении, и, помимо создания негативного эмоционального фона, может формировать у ребенка неправильные семейные установки и ценностные приоритеты [3].

Работа с родителями девиантных подростков в образовательных организациях может осуществляться как психологами, так и социальными педагогами. Эффективность данного взаимодействия, к сожалению, в ряде случаев затрудняется тем, что многие сотрудники образовательных организаций имею стереотипное представление о неблагополучных семьях, о личностных качествах родителей девиантных подростков. В особо сложных случаях морализаторство способно привести к принижению роли родителей не только в глазах педагогического состава, но и в глазах самих детей.

Общеизвестно, что недостаточный учет или игнорирование особенностей внутрисемейных отношений и индивидуальных особенностей родителей в каждом конкретном случае делает всю работу с семьей малоэффективной. Целью работы с родителями девиантных подростков должно стать не исправление «неправильных родителей», а оказание им психолого-педагогической помощи с целью дальнейшего самостоятельного функционирования [1].

В первую очередь необходимо проанализировать стиль семейного воспитания и особенности детско-родительских отношений. Это представляется особенно важным в таких случаях, когда ребенок находится в учреждении интернатного типа и не имеет возможности постоянно общаться с членами семьи. Если после работы по коррекции поведения таких детей отмечается положительная динамика, то не исключена вероятность того, что именно влияние семьи является причиной формирования девиантного поведения [3].

В относительно благополучных семьях родители могут прибегать к таким неэффективным методам взаимодействия с ребенком, как слезы, жалобы, обвинения, объявление бойкота, либо принимают позицию невмешательства. Они чувствуют растерянность, неуверенность в своих возможностях и целесообразности своих поступков.

Это говорит о неготовности таких родителей к результативному воздействию на поведение своего ребенка, а также о том, что им требуется сторонняя помощь квалифицированного специалиста. Поэтому следующий этап работы с родителями – повышение их педагогической культуры.

Педагогизация мышления родителей девиантных подростков может осуществляться различными способами: классные часы, тематические лекции, просмотр учебных видеофильмов, проведение конференций. Однако существует категория родителей, которые отказываются от участия в подобных мероприятиях. Как ни странно, чаще всего это родители, которые достаточно педагогически подкованы и имеют педагогическое образование, поэтому для них оскорбительно предложение повысить педагогическую культуру, так как это ставит под сомнение их компетентность. Работа с такими родителями должна осуществляться индивидуально, по месту жительства или работы. Это может быть проведение бесед-лекций, а также снабжение актуальной литературой по проблеме подростковых девиаций.

Следующий шаг работы с родителями – научить их правильно анализировать и оценивать педагогические задачи, которые можно разыграть как сценку, чтобы родители посмотрели и оценили всех участников конфликта со стороны. Во многих случаях сторонний взгляд на собственную проблему позволяет родителям увидеть невидимые до этого грани и сделать правильный вывод относительно своего собственного поведения при взаимодействии с ребенком [1].

В работе с родителями необходимо создавать доверительные отношения, способствующие развитию у них стремления помочь собственному ребенку, активно включаться во взаимодействие со специалистами школьной психологической службы. В ходе индивидуальной консультации с родителями можно проанализировать реакцию близких родственников на поведение ребенка, обсудить единство и различие в стратегиях взаимодействия членов семьи, оптимальные способы поддержки ребенка членами семьи т. д. На некоторые встречи следует приглашать родителя с ребенком для того, чтобы обсудить эффективность принятых мер и необходимость их корректировки. Помимо этого, целесообразно установить регламент встреч с родителями, в том числе, с каждым членом семьи. Такая

согласованная работа школы и семьи, элементы семейной терапии способствуют раскрытию воспитательного потенциала родителей, снижению неадекватных реакций ребенка, совместному поиску позитивных черт личности ребенка и ресурсных возможностей семьи, оптимизации детско-родительских отношений, а, следовательно, улучшению ситуации во взаимодействии ребенка с учителями [3].

Список использованной литературы

1. Ахметханов, Ж.Ю. Коррекционно-воспитательная работа с девиантными подростками на основе сотрудничества с семьей / Ж.Ю. Ахметханов // Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Ф.Ш. Мухаметзяновой. 2016. – С. 35-40.
2. Бородина, В.Н. Основные направления работы с подростками из неблагополучных семей с девиантным поведением / В.Н. Бородина, А.Е. Мартемьянова // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. – № 6-7. – С. 22-26.
3. Буянова, Л.В. Особенности взаимодействия педагога с родителями детей, склонных к девиантному поведению / Л.В. Буянова // Устойчивое развитие науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 201-207.
4. Романова, Е.С. Психологическая помощь семьям, воспитывающих подростков с девиантным поведением / Е.С. Романова, Л.В. Макшанцева // Человеческий капитал. –2018. – № 6. – С. 77-91.

УДК 37.018.4

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Морозова, В.Е. Морозов

Республика Беларусь, г. Минск, БГУ; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

marozava@sbmt.by, vmorozovipbgpu@gmail.com

Рассматриваются вопросы применения информационно-коммуникационных технологий при организации образовательного процесса

в учреждениях высшего образования. Охарактеризованы два основных направления применения ИКТ в высшем образовании. В качестве примера представлены особенности использования ИКТ в БГУ, в котором процесс дистанционного обучения строится на принципах интернет-образования креативного типа.

Процесс трансформации традиционных форм обучения в учреждениях образования сегодня находится в своей активной фазе, при этом все большее число педагогов внедряет в свои образовательные практики элементы информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), которые способствуют интенсификации учебного процесса, улучшают информационное ресурсное обеспечение, являются предпосылкой для разработки качественно новых методик обучения студентов.

Применение ИКТ в высшем образовании традиционно осуществляется по двум основным направлениям. Первое состоит в использовании возможностей указанных технологий для увеличения доступности образования и позволяет включить в систему образования тех лиц, для которых иной способ его получения попросту невозможен. Здесь речь может идти либо о дистанционном обучении, либо о дистанционной форме получения образования. Дистанционное обучение – это взаимодействие педагога и обучающегося между собой на расстоянии, включающее все присущие образовательному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое средствами ИКТ. Дистанционная форма получения образования – это такой вид заочной формы получения образования, который подразумевает получение образования преимущественно с использованием современных ИКТ [1]. Необходимо отметить, что применение дистанционного обучения и дистанционной формы получения образования в настоящее время встречает множество возражений. Их противники справедливо отмечают, что студенты в этом случае лишаются всего того, что требуется для получения подлинно качественного образования: работы в лабораториях, доступа к научным библиотекам, общения с преподавателями и другими студентами на семинарах и в неофициальной обстановке.

Несомненно, живое общение в аудитории предоставляет огромные возможности для обучения в нужном социальном контексте, с характерной эмоциональной окраской и т. д. Однако регламент учебного занятия не всегда позволяет преподавателю выделить время на разъяснение учебного материала в необходимом объеме, его отработку и рефлексию. К тому же в процессе живой коммуникации у преподавателя, особенно в поточных аудиториях, нет возможности уделить внимание каждому студенту. В то же время ИКТ предоставляют возможность в полной мере реализовать принцип личностно-ориентированного обучения. При коммуникации в условиях асинхронного обучения (отсроченного по времени) студент получает временное преимущество для проработки учебного материала и подготовки более качественного ответа.

Второе направление предполагает использование ИКТ для трансформации содержания и способов обучения в рамках традиционной очной формы получения образования. В данном случае ИКТ представляют собой часть современного ответа на вопросы: «Чему учить и как учить?».

Организация образовательного процесса с использованием ИКТ, на наш взгляд, требует внимания не только к технической составляющей – телекоммуникационному обеспечению (достаточной пропускной способности телекоммуникационных каналов; наличию современных коммуникационных средств; характеристикам системы управления данным видом обучения), но и к информационно-содержательному обеспечению образовательного процесса (наличию доступных информационных ресурсов, постоянному обновлению и пополнению имеющихся баз данных новой учебно-методической информацией, использованию эффективных форм контроля качества подготовки обучаемых).

В трудах таких авторов, как Е.С. Полат, Н.В. Никуличева, И.В. Роберт и др. [2-5], рассматриваются вопросы применения педагогических технологий в системе дистанционного обучения. По мнению Е.С. Полат, используемые здесь педагогические технологии должны учитывать специфику новой формы обучения, основывающейся на ИКТ и интернет-ресурсах. Поскольку коммуникация в системе «преподаватель-обучающийся» происходит, главным образом,

в интернете, акцент ставится на соответствующим образом структурированном и организованном содержании обучения, а также на использовании адекватных ситуации методов обучения [2].

В свою очередь И.В. Роберт отмечает, что широкое использование ИКТ в образовательном процессе будет влиять на изменение парадигмы образовательного процесса и дидактических принципов обучения [5]. Автор рассматривает информатизацию образования с двух позиций. Согласно первой из них информатизация выступает как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических и программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию возможностей ИКТ, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях. Согласно второй – как новая область педагогического знания, которая интегрирует научные направления психолого-педагогических, социальных, физиолого-гигиенических и технико-технологических исследований. В этой связи можно выделить одну из основных проблем новой области педагогического знания – методологическое обоснование и разработку моделей педагогических технологий применения ИКТ в образовательном процессе [5].

Актуальным на сегодняшний день является и то, что применение различных педагогических технологий в образовательном процессе должно учитывать дидактические возможности использования ИКТ. В первую очередь это касается:

- обратной связи между студентом и средствами ИКТ (на каждый запрос обучающегося должна быть ответная «реакция» системы в виде разнообразного контента);
- хранения больших объемов информации с возможностью относительно быстрого к ней доступа, копирования и тиражирования;
- автоматизации ряда вычислительных процессов (необходимость обработки больших объемов информации);
- компьютерной визуализации информации об изучаемом объекте или процессе при использовании образного и символьно-логического методов представления информации с применением средств ИКТ.

Очевидным является и то, что в современном образовательном процессе меняется роль преподавателя вследствие того, что нет необходимости тратить основное время на передачу учебной информации в виде сообщения «суммы знаний» или пересказа учебных материалов. В результате высвобождается время для решения практических, творческих задач. Преподаватель может выступать в роли информатора-эксперта при создании (компиляции) электронных учебных курсов, а также при оценивании либо отслеживании результатов обучения студентов; организатора-фасилитатора при определении степени и форм взаимодействия с обучающимися; консультанта-координатора при ответе на вопросы. Роль студента как «потребителя» фактографической учебной информации или в лучшем случае участника проблемно поставленной учебной ситуации также меняется.

Процесс информатизации высшего образования будет зависеть в первую очередь от уровня компетентности преподавателя в области использования ИКТ, поскольку реальная информатизация происходит тогда, когда каждая учебная дисциплина преподается специалистом, владеющим средствами ИКТ в соответствующей предметной области. В связи с этим проблема подготовки (переподготовки, повышения квалификации) современного преподавателя к использованию средств ИКТ в своей профессиональной деятельности является весьма важной. Современный преподаватель не только может сам создавать свои образовательные ресурсы (мультимедийные презентации, видеолекции, интерактивные таблицы, рисунки, анимацию), но и должен уметь грамотно встроить возможности ИКТ в свой учебный процесс, чтобы студенты во время занятий как можно больше думали и действовали самостоятельно, тем самым повышая творческую составляющую обучения. Преподавателю необходимо прейти от репродуктивного к активно-деятельностному обучению: формируя профессиональные и общие компетенции, необходимо не только координировать познавательный процесс обучающихся, но и постоянно совершенствовать, актуализировать преподаваемые учебные дисциплины, повышать свою творческую активность и педагогическую квалификацию.

ИКТ расширяют возможности образовательной среды, как разнообразными программными средствами, так и методами развития

креативности обучающихся. К числу таких программных средств относятся моделирующие программы, поисковые, интеллектуальные обучающие, экспертные системы, программы для проведения деловых игр. Фактически во всех современных электронных учебниках делается акцент на развитие творческого мышления. С этой целью в них предлагаются задания эвристического, творческого характера, ставятся вопросы, на которые невозможно дать однозначный ответ. ИКТ позволяют по-новому реализовывать методы, стимулирующую творческую активность. Обучающиеся могут включиться в дискуссии, которые проводятся не только в аудитории, но и виртуально, например, на сайтах периодических изданий, учебных центров, компаний и т. д. В выполнении совместных творческих проектов могут участвовать студенты различных учреждений образования.

Рассматриваемый подход подразумевает и то, что при организации учебного процесса студент должен пройти более сложный путь поиска, выбора, передачи, обработки, преобразования информации. Выбор оптимального режима учебной деятельности становится прерогативой студента, а его самостоятельная работа, соответственно, становится основным видом деятельности обучающегося. Именно фактор качества организации и учебно-методического сопровождения самостоятельной работы студента посредством ИКТ, на наш взгляд, обладает наибольшим влиянием на эффективность всего образовательного процесса. Вместе с тем, особую значимость имеют фактор совершенствования методологии и критериев отбора содержания образования, а также фактор разработки моделей педагогических технологий, ориентированных на развитие интеллектуального и творческого потенциала обучающихся, в условиях активного использования возможностей ИКТ.

При обучении с применением ИКТ целесообразно использовать специальные методы, позволяющие добиться наиболее благоприятных условий для развития творческой личности. При этом «пассивное потребление» информации должно заменяться ее активным преобразованием, а в более совершенном варианте – самостоятельной постановкой студентом учебной задачи (проблемы) с последующим выдвижением гипотезы для ее разрешения, проверкой ее правильности и формулированием выводов и обобщений.

Психолого-педагогические условия творчества при использовании ИКТ должны организовываться таким образом, чтобы обучение приводило к получению студентом качественно новых результатов как в обучении, так и в его развитии.

Качественно новым образовательным результатом, например, будет личный образовательный продукт студента – идея, бизнес-идея, гипотеза, проект, дизайн-проект, бизнес-план, статья и т. д. (в зависимости от специальности). Можно предположить, что это приведет к формированию психологического новообразования, выражающегося в изменении и развитии эвристических способностей студента и других, связанных с ними качеств личности [6].

Анализируя литературу по данной проблематике, можно отметить, что в ней преимущественно представлены технологии и модели дистанционного обучения (открытое обучение, консультационная модель, обучение по типу экстерната, кейс-технологии, модель сетевого обучения и другие), в основу которых положены либо средства доставки и представления учебного материала, либо технические, процессуальные особенности организации образовательного пространства. При этом нет ни одной модели, в основе которой бы лежала педагогическая технология. Анализируя опыт использования ИКТ в образовательном процессе, становится понятным, что часто преподаватели используют устаревшие дидактические концепции, в которых главным является одностороннее воздействие со стороны преподавателя, основанное только на контролирующих действиях.

Все вышеизложенное определяет необходимость создания теоретических основ и методических практик реализации образовательного процесса с учетом дидактических возможностей и особенностей ИКТ. Внедренные в педагогическую практику элементы ИКТ придадут новое современное звучание целому ряду широко известных и уже давно применяемых педагогических технологий и методов (таких, как «обучение в сотрудничестве», дискуссия, мозговой штурм, ситуационный анализ, проектный метод обучения). Приведенный ряд как нельзя лучше продолжает эвристический метод обучения. Преимущества эвристического метода состоят в оперативности, продуктивности, насыщенности, возможности быстрой и эффек-

тивной творческой самореализации обучающихся, наличии условий для реализации персональной образовательной траектории.

В качестве примера предлагаем рассмотреть использование ИКТ в БГУ, в котором организация дистанционного обучения строится на принципах интернет-образования креативного типа [7,8]. Отличительными особенностями указанного образовательного процесса являются:

1. Продуктивная ориентация обучения. Формулировка преподавателем открытого задания или проблемы с заранее неизвестным решением предоставляет возможность студенту создать уникальный образовательный продукт через реализацию собственного творческого потенциала. Ключевым условием является предоставление необходимой информационной среды или сведений, располагающихся в образовательном поле проблемы.

2. Персонифицированный характер обучения, дающий возможность студенту выстраивать собственную образовательную траекторию в соответствии со своими способностями и склонностями, выбирая индивидуальный темп, ритм, скорость и даже содержание своего обучения.

3. Открытость образовательного процесса, позволяющая формировать универсальные умения «дистанционной деятельности», которые не формируются в традиционном обучении, но являются обязательным условием жизни в современном обществе.

4. Деятельностный характер содержания образования, предполагает акцент на собственной деятельности студента – личном решении задания с последующим сообщением результатов преподавателю и другим студентам.

5. Интерактивность – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося за счет постоянной обратной связи, а также взаимодействие студентов друг с другом (в т.ч. посредством чатов и форумов).

6. Принцип связи теории и практики. Введение педагогом в созданное образовательное пространство культурно-исторических аналогов образовательной продукции студентов.

7. Принцип сочетания коллективной и индивидуальной работы. Сопоставление и (или) переопределение начальных позиций, мне-

ний, результатов студентов при помощи современных электронных средств коммуникации. Проведение коллективных дискуссий в режиме видеоконференции.

8. Принцип целесообразности и эффективности. Переформулирование обсуждаемых проблем, рождение новых идей. Выявление и обозначение коллективно созданных образовательных продуктов.

9. Рефлексивная деятельность по осознанию возникших проблем. Выявление и осознание способов эвристической деятельности каждым из студентов.

В 2018-2019 учебном году в БГУ был проведен опрос студентов ряда факультетов (журналистики, международных отношений, социокультурных коммуникаций и юридического) об эффективности использования ИКТ в образовательном процессе. Опрос показал, что наиболее полезными для студентов оказались задания творческого (эвристического) характера (их отметили 84% респондентов), групповая проектная работа (78 % респондентов), комментарии преподавателей, то есть обратная связь, которую не всегда преподаватель может дать в аудитории из-за большого количества студентов и ограниченности во времени (71 % респондентов). Полезность взаимодействия студентов между собой и с преподавателем посредством форумов, чатов, а также участия в обсуждении индивидуальных и групповых проектов отметили 78 % респондентов. Студенты ряда факультетов, особенно факультета журналистики (89 %), отметили большую полезность видеолекций. В то же время видеолекции у студентов, обучающихся по специальности «правоведение», вызвали наименьший интерес (44 % респондентов). Вероятно, приведенные различия обусловлены спецификой образовательного процесса. Вызвала положительный отклик у студентов (88 % респондентов) и возможность выстраивать обучение в индивидуальном темпе. В первую очередь это касается просмотра, изучения и обращения к образовательному контенту в любое удобное время и с необходимой для каждого конкретного студента периодичностью.

Не вызывает сомнения тот факт, что обогащение современного образования ИКТ будет способствовать формированию необходимых для современного специалиста коммуникативных и информационных компетенций, будет оказывать влияние на формирование ин-

формационной культуры, которая включает в себя наличие таких важных умений, как находить информацию в различных источниках; пользоваться автоматизированными системами поиска, хранения и обработки информации; выделять в информации главное и второстепенное; упорядочивать, систематизировать, структурировать данные и знания; видеть информацию в целом, а не фрагментарно; устанавливать ассоциативные связи между информационными сообщениями; интерпретировать информацию; переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот; применять различные виды формализации информации; использовать для анализа изучаемых процессов и явлений базы знаний, системы искусственного интеллекта и другие информационные технологии; интерпретировать и анализировать полученные результаты; предвидеть последствия принимаемых решений.

В заключение следует отметить, что массированное применение ИКТ в системе образования, характерное для современного этапа развития общества, в значительной мере актуализирует коммуникативную составляющую. Проникновение компьютерных технологий в сферу образования в свое время инициировало развитие новых образовательных технологий, а сегодня мы уже видим, как техническая составляющая образовательного процесса приводит к сущностному изменению образования. Использование ИКТ в образовании породило новые образовательные практики, что в свою очередь ускорит трансформацию образовательной системы в целом. Очевидно, что границы образовательной сферы, локализованные институциональными, временными и пространственными рамками могут быть значительно расширены прежде всего благодаря внедрению телекоммуникационных технологий в образовательный процесс. При этом, как уже было сказано выше, использование ИКТ не просто расширяет возможности распространения накопленного опыта, но и помогает перейти от роли преподавателя–транслятора знаний на учебном занятии к роли преподавателя, организующего, исследующего и направляющего процесс самостоятельной творческой деятельности обучающихся [4].

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: Кодекс Респ. Беларусь, 13 января 2011 г. №243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. от 26 мая 2012 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2006 – 400 с.
3. Никуличева, Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. Пособие / Н.В. Никуличева. – М. : Федеральный институт развития образования, 2016. – 72 с.
4. Осипова, Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии [Электронный ресурс] / Л.Б. Осипова, О.М. Горева // Совр. проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14612. – 02.10.19.
5. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
6. Король, А.Д. Основы эвристического обучения: учеб. пособие / А.Д. Король, И.Ф. Китурко. – Минск : БГУ, 2018. – 207 с. – (Межвузовская серия «Креативное образование»).
7. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технологии креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
8. Король, А.Д. Методология, содержание и практика реализации инновационного образования в Белорусском государственном университете / А.Д. Король, О.И. Чуприс, Н.И. Морозова // Три миссии университета: образование, наука, общество / Ред. кол.: В.А. Садовничий и др. – Москва : МАКС Пресс, 2019. – С. 168-177.

УДК 159.99

ТИПЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЗДЕЙСТВИЮ НА РЕБЕНКА ВРЕДНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИЗ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

С.В. Пазухина
Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
pazuhina@mail.ru

В статье изучаются типы родительского отношения к воздействию на их детей вредной информации. Выявляется наличие знаний родителей о типах вредной информации, ее источниках и эффектах воздействия, о ценностных ориентациях, находящих отражение в позиции и стиле воспитания ребенка в информационном обществе, используемых родителями превентивных мерах. Делается вывод о четырех преобладающих типах отношения: ответственного, заинтересованного с недостаточным контролем, попустительского и безответственного.

Процесс, в ходе которого усваиваются социальные нормы, ценности, образы поведения, называется социализацией. Основными институтами социализации являются семья, образовательные учреждения, круг друзей, СМИ и др. «Цифровая» социализация подрастающего поколения обуславливает появление новых факторов и сред социализации, в частности, Интернета. Интернет – это непрерывно уточняемая (т. е. несовершенная и незавершенная) информационная модель совокупного духовного и материализованного опыта общества, которая создается людьми с различными взглядами, ценностями, моральными нормами, гражданской позицией, в связи с чем данная среда оказывается как потенциально полезной, так и потенциально опасной в плане воздействия на развивающуюся личность в условиях отсутствия должной экспертизы размещаемых в Интернете материалов, создаваемых социальных сообществ, оценки действий конкретных пользователей в отношении несовершеннолетних и внешнего контроля за контентом, изучаемым ребенком, со стороны родителей. В связи с чем деятельность детей в Интернете (сознательно или нет) может приобретать асоциальный, аддиктивный и антисоциальный характер, что соотносится с соответствующими формами девиантного поведения.

В России в 2010 г. Государственной Думой был принят Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», в котором были четко прописаны виды вредной информации, с которой ребенок может столкнуться где-либо, в том числе в сети Интернет (намеренно, непроизвольно или посредством целенаправленных действий со стороны других пользователей). Виды вредной информации в данном законе были соотнесены с возрастом несовершеннолетних и разделены на запрещенные и ограниченные для распространения среди детей определенных возрастных категорий.

Проводя анализ литературы по изучаемой проблеме, мы пришли к выводу о том, что несмотря на явно психологический объект воздействия вредной информации (психическое здоровье и психологическое развитие детей) данная категория в психологической науке не изучена. На момент начала нашего исследования в науке не было ни одного психологического определения этого понятия, хотя им уже активно оперировали в процессе профессионального общения и общественного обсуждения существующих в изучаемой области проблем. Поэтому первоначально мы отталкивались от содержательной характеристики этого термина в юридических науках, а затем, проведя категоризацию данного понятия, пришли к собственному определению.

Наше исследование реализовалось по нескольким направлениям. К нему были подключены преподаватели, аспиранты, магистранты и студенты кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого. В 2016 г. тема «Психолого-педагогические технологии защиты детей от вредной информации» была поддержана грантом РГНФ, а затем в 2017-2018 гг. – РФФИ.

В рамках данной статьи остановимся на более подробном рассмотрении результатов изучения типов родительского отношения к воздействию на ребенка вредной информации из сети Интернет. Категорию отношения мы рассматривали с позиции смыслового подхода как личностно-смысловое образование, имеющее устойчивый интегративный характер, отражающее в сознании взрослого значимость развития личности ребенка. В психологической структуре отношения мы выделили четыре взаимосвязанных компонента: моти-

вационно-смысловой, когнитивный, эмоциональный и деятельностный (поведенческий) [1].

Выборку исследования составили родители детей разных возрастов, из них родители дошкольников – 30 %, младших школьников – 30 %, подростков – 40 %. В ходе исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов - теоретических, эмпирических, организационных, статистических, интерпретационных. Диагностическая программа исследования, проводившаяся с родителями детей, включила в себя следующие методики: авторскую анкету С.В. Пазухиной, нацеленную на определение отношения родителей к проблеме получения их детьми вредной информации в Интернете; тест-опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина для установления стиля семейного воспитания; методику Э. Берна на определение ролевых позиций в межличностных отношениях; методику М. Рокича для изучения ценностных ориентаций родителей.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты позволил сделать определенные выводы об особенностях категоризации ими понятия «вредная информация». Так, на открытый вопрос «Вредная для ребенка информация – это какая, в Вашем понимании?» было получено более 150 определений, которые мы сгруппировали определенным образом, опираясь при этом на соответствующий ФЗ и авторские подходы ученых к классификации вредной информации Ю.И. Богатыревой, С.А. Куликовой, В.Н. Лопатина, А.В. Минибалеева, К.Д. Рыдченко и др. [2]. Анализ распределения ответов на вопрос «Знаете ли вы, какая информация может быть вредной для Вашего ребенка?» у родителей детей дошкольного возраста показал, что наибольшее количество выборов у них получили такие типы вредной информации, как «стимулирующая интерес к негативным социальным явлениям (сайты самоубийц, порносайты, сайты деструктивных религиозных сект, экстремистов, террористов и пр.)» и «приводящая к формированию зависимости от Интернета, азартных игр, компьютерных игр и др.». В выборке родителей учащихся начальных классов распределение первых мест по отрицательной значимости вредной информации было таким же. У родителей подростков на первом месте по количеству выборов также была вредная информация, стимулирующая интерес к негативным социальным явлениям, на втором – пси-

хотравмирующая (ложь, буллинг, информация о смерти и пр.). Следующий вопрос касался того, где ребенок может получить вредную информацию? На первом месте здесь был Интернет. Анализ ответов на вопрос «Как вредная информация может повлиять на Вашего ребенка?» показал, что формирование разного рода зависимостей, связанных с получением вредной информации, а также того, что их ребенок приобретет вредные привычки, страхи и фобии, больше всего опасались родители детей дошкольного возраста, затем количественные показатели выбравших данные ответы родителей школьников других возрастов последовательно снижались. Родители дошкольников и подростков больше других переживали по поводу того, что ребенок в результате получения вредной информации перестанет их слушаться, получит психическую травму, произойдет искажение его представлений о естественных законах развития и пр. Также респондентам задавались вопросы о контроле времени, которое проводит их ребенок в Интернете. Соотнесение распределения ответов на основной и контрольный вопросы по этой теме позволило выявить то, что большое количество родителей не признались в том, что ничего не делают для защиты ребенка от негативной информации в сети Интернет. Сокрытие этого факта навело на мысль о том, что они понимают существование проблемы, но стесняются признаться в бездействии [3].

Изучение ценностных ориентаций родителей по методике М. Рокича позволило выявить, что значимые в контексте нашего исследования ценности познания, развития, образованности, воспитанности, заинтересованность счастьем других (в т.ч. своих детей) занимали средние позиции рейтинга, а непримиримость к недостаткам в себе и других – у многих были на последнем месте. Полученные данные по методике М. Рокича послужили основанием для анализа проявления ценностных ориентаций родителей в стилях общения с детьми и моделях их поведения, ведь семья является источником системы ценностей, взглядов, предпочтений, это до определенного возраста главный институт социализации.

По результатам методики А.Я. Варги и В.В. Столина было выявлено, что большинство родителей следовали попустительскому (45 %) стилю воспитания, на втором месте был авторитарный стиль

(36 %), в меньшинстве оказались родители, демонстрирующие по отношению к своему ребенку демократический стиль (19 %).

В анкете родители с демократическим стилем воспитания в большинстве случаев не выбирали ответы, характеризующие способы борьбы с вредной информацией, касающиеся тотальных запретов на использование компьютера и гаджетов, не выбирали также и жесткий контроль контента, который ребенок смотрит в Интернете. Они предпочитали беседовать с ребенком, использовать неавторитарный контроль информационного потока из Интернета, основанный на договоре и доверии. Чуть больше половины из них указали, что нужно совершенствовать защитное программное обеспечение на компьютер, которое предотвращает попадание вирусов, баннеров с нецензурной информацией на компьютер к их детям. Было выявлено, что по методике Э. Берна для родителей с демократическим стилем семейного воспитания чаще было характерно эго-состояние «взрослый». «Взрослый» трезво рассуждает о проблеме вредной информации, взвешивает все за и против взаимодействия ребенка с Интернетом, логически анализирует, где конкретно его ребенок может столкнуться с вредной информацией и как его от этого защитить, свободен от предрассудков, различает мнения и факты. Вербальными признаками данного эго-состояния, по Э. Берну, являются следующие: высказывание мнения, а не безапелляционного суждения, использование в разговоре с ребенком выражений типа: «целесообразно», «альтернатива», «давай рассмотрим причины» и т. д., невербальными - открытая поза, заинтересованное лицо, обращенное к ребенку, контакт глаз, естественная жестикуляция, голос спокойный, четкий, без излишней экспрессии. Родители с авторитарным стилем в своих ответах указали, что «все средства хороши», при чем, чем их больше, тем лучше. Они выбрали абсолютно все варианты борьбы с вредной информацией, которые предлагались в анкете. Большинством родителей этой группы были выбраны даже такие варианты, как контроль за внешним видом ребенка и контроль за окружением ребенка, когда ребенку четко указывают, с кем можно общаться, а с кем - нет. Больше половины авторитарных родителей считают, что нужно запрещать ребенку смотреть телевизор в отсутствие родителей, а также нужно лишать детей возможности выходить в Интернет. По Э. Берну,

им в первую очередь свойственно эго-состояние «родитель», вербальными признаками которого являются слова и выражения типа «ты должен», «нельзя», «никогда», «обязан», «я лучше знаю», «потому что я так сказал», «не задавай вопросов» и др., характеристика ребенка с использование таких оценочных суждений, как «упрямый», «бестолковый», «ленивый», «умница», «молодец», «хороший» и пр.; в качестве поведенческих (невербальных) признаков - указующие жесты (обвинения, угрозы), поднятый вверх палец, похлопывание по спине, плечу, щеке; авторитарные позы (руки на бедрах, скрещены на груди), взгляд сверху вниз, стук по столу и т. д.; тон голоса надменный, насмешливый, обвиняющий, покровительственный, сочувствующий и пр. «Родитель» считает, что он все знает, все понимает, не сомневается в правильности своего мнения, берет ответственность на себя во всех ситуациях, в том числе, касающихся борьбы с вредной информацией, поэтому учит, направляет, читает нотации, оценивает, осуждает, советует, опекает, контролирует, требует, отдает приказы, использует манипуляции с позиции силы, в ряде случаев ущемляющие интересы ребенка, угрожает. Общее распределение ответов родителей с попустительским стилем воспитания на вопросы анкеты было похоже на выбор родителей с демократическим стилем, но имело сою специфику. У этих родителей преобладали ответы с выбором беседы, защитного программного обеспечения и разговоров с ребенком. Использование контрольных вопросов в анкете позволило выявить несовпадения (наличие лжи) в ответах родителей данной группы, то позволило выявить следующую проблему: в семьях с попустительским стилем воспитания, возможно, и осознают наличие отрицательного влияния Интернета на психику и социально-личностное развитие детей, но не предпринимают на самом деле никаких мер для защиты детей от вредного контента. Анализ результатов методики А.Я. Варги и В.В. Столина показал, что родители с попустительским стилем особо не интересуются делами ребенка в школе, редко смотрят дневник, не говоря уже о контроле действий ребенка в Интернете. Также у таких родителей констатируется слабый интерес (отсутствие интереса) к деятельности ребенка и большая психологическая дистанция с ним. По Э. Берну, для родителей с попустительским стелем воспитания чаще характерно эго-состояние «ребе-

нок», признаками которого являются слова эгоцентрического характера: «а мне какое дело», «не знаю и знать не желаю» и пр., специфические обращения к своим детям: «ты меня не любишь», «ты еще будешь жалеть», самоуничижительные выражения: «у меня ничего не выходит», «я - плохой родитель» и т. п.; невербальными - пожимание плечами, закатывание глаз, потупленный взор, взгляд снизу вверх, просящая интонация, быстрый и громкий голос, сердитое и упрямое молчание, поддразнивание, злорадность и др. «Ребенок» чрезмерно эмоционален, импульсивен, нелогичен, непредсказуем, не любит соблюдать общие правила, часто бывает обиженным, упрямым. Он неуверен в себе, многого боится. Для детской позиции характерны самооправдания и отговорки. В данной позиции родитель не берет на себя никакой ответственности, в том числе, в вопросах, касающихся обеспечения информационной безопасности ребенка в Интернете, перекладывая ее на других. Не случайно, именно в анкетах родителей данной группы наиболее часто встречались ответы, где они прямо указывали, что защиту их детей от вредной информации должны осуществлять школа, государство и т. д., так как они сами ничего сделать не могут.

Выводы: по итогам проведенного исследования были выделены четыре основные подгруппы родителей с разными типами отношения к воздействию на ребенка вредной информации из сети Интернет: первая подгруппа характеризовалась высоким уровнем развития всех компонентов (отношение родителей, попавших в первую группу, было названо ответственным, заинтересованным, заботливым); вторая - высокими показателями по когнитивному, средними по мотивационно-смысловому, эмоциональному и деятельностному (поведенческому) (отношение заинтересованное с недостаточным родительским контролем); третья - средними значениями по когнитивному компоненту и низкими по остальным (попустительское); четвертая - низкими по всем компонентам (безответственное отношение).

Список использованной литературы

1. Пазухина, С.В. Ценностное отношение будущего педагога к личности учащегося: антропологический подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук [Текст] / С.В. Пазухина. – М., 2012. – 48 с.

2. Филиппова, С.А. Психологические аспекты категоризации понятия «вредная информация» / С.В. Пазухина, С.А. Филиппова // Педагогика и психология образования. – 2017. – №4. – С. 147-159.
3. Чумаков, П.В. Дети в Интернете: исследование отношения родителей к вредной информации / П.В. Чумаков, С.В. Пазухина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 9 (сентябрь). – С. 75–84. – URL: http://e-koncept.ru/2017/172004.htm. ART 172004. DOI 10.24422/MCITO.XXXX.X.XXXX.

УДК 159.9:61

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

В. И. Шебанова, А. А. Чхаидзе
Украина, г. Херсон, Херсонский государственный университет
vitaliashebanova@gmail.com <mailto:vitaliashebanova@gmail.com>;
orcid.org/0000-0002-1658-4691;
ankaxyliganka8@gmail.com <mailto:ankaxyliganka8@gmail.com>;
orcid.org/0000-0001-6325-4655

В статье презентованы результаты мониторинга телевизионного репертуара относительно «насилия на экране». В качестве объекта изучения выступали формы и содержание телепродукции. Обосновано, что телевидение – это мощная индустрия, производящая продукцию широкого идеологического потребления, которая представляет собой систему неформального образования и весьма существенно влияет усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм (основанных на ценностях).

На сегодняшний день многие представили науки и общественности обеспокоены негативным влиянием сцен экранного насилия на детскую и молодежную аудиторию. Прежде всего, речь идёт о том, что демонстрация на экране ТВ (как средства массовой информации) сцен насилия, равно как и постельных сцен, практически нарушает права ребенка, которые определены документами ООН. Возросшее внимание к данной проблеме обусловлено достаточно высоким уровнем подростковой преступности в Украине, которая составляет 10 % от общего уровня (при этом, некоторые авторы утверждают, что

детская преступность приобретает масштабы национального бедствия) [1].

Средства массовой коммуникации сегодня представляют собой систему неформального образования и весьма существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм (основанных на ценностях).

В этих условиях самыми незащищёнными оказываются дети и молодежь: именно они существенно зависят от различного рода информационно-психологических воздействий. Одна из причин этого – доверчивость в восприятии информации, а также недостаточный жизненный опыт.

Ведущие теоретики и практики в области правовой культуры, среди прочих важных социальных причин, в качестве катализатора криминального поведения называют низкопробную телепродукцию. Именно поэтому, вопросы, связанные с механизмами воздействия масс-медиа на детскую аудиторию и защитой прав ребенка приобретают все большую значимость. Права ребенка по отношению к аудиовизуальной информации заключаются, с одной стороны, в предоставлении детям ***полезной в социальном и культурном отношениях*** **информации** в ***соответствии с их возрастом, а с*** другой стороны, в ***защите от информации, наносящей вред благополучию детей*** (ст. 17 Конвенции Прав ребенка). В связи с этим, в ряде развитых стран (США, Германии, Швеции и др. странах Европы) действует государственный контроль за медийным изображением насилия. В частности, фильмы, которые содержат сцены насилия, как правило, имеют гриф «PG» (Parantal Guidance) или «R» (Restricted), что соответственно означает: «просмотр фильма рекомендуется при сопровождении родителей» или «несовершеннолетние **до 17 лет** допускаются на сеанс только в сопровождении взрослых». У нас же такие защитные меры хотя и предприняты, поскольку Украина также присоединилась к Конвенции, но «не работают» (это будет рассмотрено далее при описании результатов исследования). Описанная ситуация информационного пространства, окружающая наших детей, обуславливает актуальность темы.

Цель данной статьи состоит в ознакомлении общественности с результатами мониторинга телевизионного репертуара относитель-

но *«насилия на экране»*. Под данным словосочетанием понимается *аудиовизуальное изображение социального взаимодействия посредством психологического давления или реального применения физической силы вследствие чего возникают психологические и/или телесные повреждения, имущественный и моральный ущерб*» [2, с. 69].

В качестве **объекта** изучения выступали формы и содержание телепродукции.

Предметом исследования являлась частота демонстрации на экране ТВ негативной информации (которая потенциально может принести вред благополучию детей).

Основной **метод исследования** – контент-анализ телепередач и данных опроса.

В соответствии с целью и предметом исследования нами проводился *мониторинг телепередач на протяжении одной недели 7-ми наиболее популярных телеканалов* (популярность телеканала предварительно определялась на этапе пилотажного исследования на выборке из 273 человек). Поскольку нас, в первую очередь, интересовала тема воздействия экранного насилия на детскую и молодежную аудиторию, мы сознательно внесли некоторые временные ограничения при проведении мониторинга. Это проявлялось в том, что контент-анализ телепродукции проводился с 7 часов утра до 21 часа вечера (*на протяжении 14 часов дневного времени*) то есть в то время, которое теоретически доступно для просмотра несовершеннолетними, в частности дошкольниками и младшими школьниками. Таким образом, общее время экспертных телепроб составило 686 часов (41160 минут!).

Всего нами было проанализировано 637 телепередач и 6909 рекламных роликов.

В ходе исследования мы фиксировали количество положительной и отрицательной информации, которая обрушивается на современного телезрителя. Кроме этого нас интересовал объем, время и влияние рекламы, транслируемой на разных украинских каналах.

К **положительным сигналам** мы относили: выражение симпатии, любви, сочувствия; оказание моральной поддержки или помощи конкретными делами и действиями. При этом мы выделяли: количество позитивных действий, которые совершает пози-

тивный персонаж; количество позитивных действий, которые совершает негативный персонаж; общее количество положительных действий. По нашему мнению, выражение чувств и позитивных действий с экрана телевидения способствует формированию ценностных установок на милосердие, доброту, честность, справедливость и т. п.

К **отрицательным сигналам** мы относили:

- различные акты насилия, а именно: ***физическое насилие*** (толчки, пощечины, удары кулаком, ногой, применение тяжелых предметов, оружия и других внешних воздействий, которые приводят к болевым ощущениям и травмам); ***психологическое (эмоциональное) насилие*** (угрозы, ругательства, запреты, издевательства, оскорбление словом и любое другое поведение, вызывающее отрицательную эмоциональную реакцию и душевную боль). В том числе, мы учитывали «запикивания», под которыми достаточно легко угадывались нецензурные выражения; ***сексуальное насилие*** (вид домогательства, выражаемый в форме навязанных прикосновений и других действий сексуального характера против воли жертвы). В том числе мы изучали такие отрицательные сигналы, в которых «насилие остается безнаказанным», «негативный исход», «жертвы явно испытывают боль»;
- действия с сексуальным подтекстом, которые, на наш взгляд, формируют отношение к сексу и телу. Человеческое, а чаще женское тело, рассматривается только как товар, который можно продать и купить;
- закадровый смех, который появляется даже в тех ситуациях, когда абсолютно не смешно. Косвенное негативное воздействие «закадрового смеха» может проявляться в обесценивании чувственной сферы человека и обеднении его переживаний.

В данной публикации мы приводим только часть нашего исследования (более детальное описание приведено в работах [3; 4; 5, с. 15-21]). **Основные результаты и выводы:**

1. В будние дни основное время трансляции занимают телесериалы (43,3 %); специальные передачи, посвященные криминальной тематике (14 %) и социально-политические передачи (11,1 %). В аутсайдерах будничного показа оказались: детские передачи (0,5 %), музыкальные (0,9%) и спортивные программы (0,9 %).

2. Экранное время, которое отводится специализированным передачам криминального характера составляет 720 минут (это 12 часов информации агрессивного характера за 5 дней недели и, соответственно, на один день, в среднем, приходится 2,3 часа).

3. В выходные дни основное время трансляции занимают художественные фильмы (36,42 %) и развлекательные программы (15,47 %). Значительная часть времени как в будни, так и выходные дни, отводится рекламным роликам – 11, 1 % и 16,5 %, соответственно.

4. В выходные дни доля детских и познавательных передач значительно увеличивается (с 0,5 % до 5,71 % и с 2,1 % до 5,59 % соответственно). Однако современное украинское телевидение практически не рассматривает детскую аудиторию в качестве своего зрителя. Время трансляции детских мультфильмов и передач составляет всего 0,83 % общего времени в будни и 4,76 % в выходные дни. При этом в будние дни, время трансляции большинства передач настолько раннее, что большинство детей еще спит (5.30; 5.55; 6.00, 6.45).

5. Мониторинг телесериалов показал, что отечественные и зарубежные медиатексты, содержащие сцены насилия (как физического так и психологического) демонстрируются, с одной стороны, в дневное время; с другой стороны – не всегда имеют соответствующую маркировку, что является нарушением прав ребенка на получение безопасной для его психики информации (в соответствии с Конвенцией Прав ребенка).

6. В ходе мониторинга не выявлено жанрового разнообразия кинопродукции, поскольку даже мелодрамы, так или иначе, связаны с темой преступления, насилия, предательства, измены, подлости с детально снятыми сценами жестоких драк, убийств, сражений, эротических сцен в духе «софт-порно». Общая длительность демонстрации телесериалов составила 42 часа в неделю (в среднем около 6 часов ежедневно). Суммарная продолжительность сцен насилия в одном фильме колеблется в диапазоне от 2 до 35 минут. Практически в каждом фильме есть герои, которые совершают насилие. Количество таких персонажей в одном фильме – от 1 до 12. Технология экранных убийств достаточна разнообразна: убивают не только холодным или огнестрельным оружием, но и сбрасывают

с крыши, топят, рубят кухонным топориком, колют, душат, травят ядом, режут стеклом.

7. Контент-анализ телепередач позволяет утверждать, что на современном этапе:

- телевидение активно пропагандирует «крутой» и «гламурный» образ жизни, в котором главную роль играют деньги;
- активно предлагаются ток-шоу, где поднимаются (но решаются!) общественные и политические проблемы, в результате чего у многих (56 %) возникают негативные эмоции (чувство напряженности, беспомощности, неполноценности, тревоги, страха как за страну в целом, так и за себя, в частности);
- кинофильмы и специальные передачи с криминальной тематикой ярко и образно репрезентируют окружающий мир в виде опасной зоны, где правит криминалитет, а для успешной жизни и/или разрешения социальных и межличностных конфликтов следует проявлять жестокость (вплоть до убийства);
- цели и мотивы поступков главных героев фильмов обычно направлены на обогащение, ради которого они способны предать друга, ближайших родственников или сослуживцев, совершать по отношению к партнёрам или конкурентам подлые, низменные поступки с применением психологического принуждения (69 %), грубой физической силы (31 %) вплоть до убийства (27 %). Любовные отношения персонажей фильма зачастую всего лишь удовлетворение своего «либидо» (52 %). Дети – «спиногрызы», которые мешают жить свободно, создают множество проблем в личной жизни и не дают получать полного удовольствия от жизни (35 %). Такие ценности, как дружба, справедливость, честь и достоинство, представлены в меньшей степени (45 %).
- 88 % молодёжной выборки отметили, что насилие и насильственная смерть на экране «выглядит не так уж страшно» («на это можно смотреть без содрогания»). На наш взгляд, это свидетельствует о привыкании людей к экранному насилию, что может способствовать своеобразной психологической «легализации» насилия, в т.ч. насильственной смерти. Криминальные действия начинают восприниматься как рядовое, будничное явление.

Таким образом, современное телевидение как будто бы не претендует на душу и «культпросвет». Но, как известно, функция воспитания и просвещения для ТВ (как одного из видов СМИ) не может ни-

куда исчезнуть уже по определению («СМИ – это четвертая власть»). В таком случае, телепродукция, которая по сути своей является пропагандой насилия, примитивизма и пошлости, может быть обозначена как «культ тьмы».

8. Преобладающими мотивами просмотра телепродукции молодёжной аудиторией являются категории: «узнать что-то новое и полезное» (98 %); «Получить расслабление» (97 %); «Отвлечься от повседневных забот» (72 %). Лишь 15 % участников опроса считают, что это «убитое» время. Таким образом, у молодёжной аудитории, помимо ориентации на «отдых» перед телевизором, есть потребность в познавательных передачах. С одной стороны, это свидетельствует о том, что медиаобразование является достаточно актуальной проблемой. С другой стороны, что есть зона конфликта между тем, что предлагает современное телевидение и тем, что хотелось бы видеть молодёжной студенческой аудитории.

9. Контент-анализ зрительских мнений показал, что, молодёжная аудитория:

- предпочитает смотреть развлекательные программы, новости и познавательные передачи. На долю телесериалов приходится только 45%.;
- отмечает потребность в «познавательных и развивающих передачах для взрослых и детей» (98 %); «добрых мультиках» (87 %); передачах психологического типа (86 %);
- исключили бы из «телеменю» такие виды телепродукции как: реклама (99 %), ток-шоу и реалити-шоу (в которых много бессмысленности и пошлости – 97 %); фильмы и мультфильмы с демонстрацией насилия (95 %);
- считают, что современные телепередачи перенасыщены сценами сексуального и насильственного характера, и в этом плане нуждаются в цензуре (92 % респондентов).

Такая структура зрительских мнений отражает общую динамику ценностных позиций: плюрализм происходит на фоне роста удельного веса общечеловеческих ценностей.

10. Телевидение – это мощная индустрия, производящая продукцию широкого идеологического потребления, которая представляет собой систему неформального образования и весьма существенно влияет на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра соци-

альных норм (основанных на ценностях). В этих условиях самыми незащищёнными оказываются дети и молодежь: именно они существенно зависят от различного рода информационно-психологических воздействий. Одна из причин этого – доверчивость в восприятии информации, а также недостаточный жизненный опыт. Несовершеннолетние дети склонны верить всему, что говорится с экрана. Телевизионное насилие особенно опасно для детей в возрасте до 8 лет, потому что они не всегда адекватно различают реальную жизнь и фантазийные образы. Ужасы кино они могут воспринимать как реальность (что в дальнейшем может стать базой для неврозов и фобий), и наоборот, реальные события могут воспринимать как игру (что способствует уходу от реальности и потери адекватности). В тоже время без ресурса телевидения морально оздоровить украинское общество невозможно, но прежде всего в оздоровлении нуждается и само телевидение, которое в последние годы превратилось в опасный, разрушающий инструмент еще несформированной детской психики.

Список использованной литературы

1. Піскунічева, Н. Дитяча злочинність зростає. Екскурсія до суду як засіб проти бажання скоїти злочин / Н. Піскунічева // 20 хвилин. – 2009. – С. 11–17.
2. Тарасов, К.А. «Агрессивная кинодиета» ТВ и студенчество / К.А. Тарасов // Высшее образование в России. – 2002. – № 3. – С. 66-76.
3. Шебанова, В.И. Влияние телевидения на формирование духовно-нравственных ценностей личности (Часть 1) / В.И. Шебанова, С.Г. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 10. – С. 66-70.
4. Шебанова, В.І. Влияние телевидения на формирование духовно-нравственных ценностей личности (Часть 2) / В.І. Шебанова, С.Г. Шебанова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 1. – С. 38-44.
5. Шебанова, В.І. Психологічна допомога дитині, що зазнала насильства / В.І. Шебанова. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2017. – 212 с.

УДК 159.9

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

А.В. Шевцов, Г.В. Лосик
Республика Беларусь, г. Брест, БГУ им. А.С. Пушкина;
г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
naykaandrew@mail.ru <mailto:naykaandrew@mail.ru>,
georgelosik@yahoo.co

В условиях современного мира всё большее значение для получения текстовой информации об окружающей действительности начинают играть информационные технологии, в том числе это является актуальным для современных молодых людей. Психологические исследования подтверждают, что старшеклассники предпочитают получатьвсё больше информации из Интернет-ресурсов при подготовке уроков об интересующих их аспектах жизнедеятельности. В данном случае проявляется положительный аспект Интернета как источника мотивации познавательной активности в старшем школьном возрасте в противоположность в ряде иных случаев отрицательному аспекту.

Под информационными технологиями понимается вся совокупность программного и аппаратного обеспечения, методов и средств организации автоматизированной обработки информации, представленной в цифровой форме. Информационные технологии как отдельная отрасль деятельности получили наибольшее развитие с распространением универсальных автоматических средств обработки данных – компьютеров. Именно в форме тех или иных программных комплексов информационные технологии воплощаются чаще всего в жизнь ученика [1, 2].

С появлением компьютерных сетей и других информационных средств формирование личности ученика, его мотивационной сферы приобрело новое качество, связанное с возможностью оперативно получать текстовую и образную информацию из любой точки земного шара, фильтровать ее, кодировать и декодировать, быстро совершать поиск. Через глобальную компьютерную сеть Интернет можно получить доступ к мировым информационным ресурсам, поз-

волять этим ресурсам активно в online режиме вмешиваться в мыслительный процесс работы на компьютере ученика (электронные библиотеки, базы данных, хранилища файлов и т. д.) [3]. Это является значимым достижением XXI века.

Современные юноши и девушки используют различную электронную информационную технику гораздо чаще, чем представители старших поколений. Более того, подрастающее поколение с трудом представляет себе повседневную жизнедеятельность без компьютеров, мобильных телефонов, ноутбуков, планшетов, айпадов, социальных сетей и подобных атрибутов эры высоких нанотехнологий. Все чаще молодые люди в XXI веке становятся интернет-пользователями. Они, благодаря Интернету, в состоянии сами для себя выбирать интересующие их поле деятельности в Интернет-ресурсах: поиск интересующей информации, опосредованное взаимодействие друг с другом через различного рода социальные сети, просмотр различного рода аудио и видео контента и т. д.

В данном случае необходимо отметить, что чрезмерное увлечение различными современными информационно-коммуникационными средствами наряду с положительным влиянием оказывает также определенное негативное воздействие на личность современных старшеклассников. Современные юноши и девушки мало уделяют времени чтению, коммуникации, спортивной деятельности и здесь актуальным ставится вопрос о получении именно текстовой информации [4].

Примером использования информационных технологий при получении текстовой информации может стать получение информации для самостоятельной научно-исследовательской и научно-поисковой деятельности учащихся, что является важным положительным аспектом формирования познавательной деятельности учащихся старших классов, работая с интернет-контентом, содержащего в себе различного рода текстовую информацию. В свою очередь это облегчает и упрощает процесс получения различных данных об окружающей действительности, интересующих старшеклассников.

Так, важную роль начинают играть образовательные интернет-сервисы, направленные на всестороннее развитие личности молодых людей в условиях современного образовательного процесса.

Примером изучения различных образовательных курсов молодыми людьми дистанционно, являются такие сервисы как «<https://intuit.ru>» и «<https://effor.by>», содержащие в себе множество методической литературы для изучения и тестовые задания. Благодаря данным сервисам можно получать учащимися не только интересующую их текстовую информацию по различным учебным предметам и курсам, но и оценивать и проверять собственные знания и логическое мышление, необходимые для выбора будущей профессиональной деятельности и самообразования в целом. При углубленном изучении иностранного языка старшеклассниками, будут важны и полезны такие интернет-сервисы как «<https://lingualeo.com>» и «<https://duolingo.com>», способствующие лучшему запоминанию слов, построению предложений, усвоению правил грамматики и орфографии иностранных языков. Для лучшего понимания нахождения решения задачи старшеклассниками в точных науках выступает интернет-сервис «<https://mathsemestr.ru>». Благодаря данному сервису можно не только находить решения поставленной математической или статистической задачи, но и более подробно разбирать отдельные математические операции. При переводе иностранных текстов очень важным помощником будет являться интернет-сервис «<https://translate.google.com>», также его можно использовать учащимся для написания различных вставок в текст на определенном иностранном языке. Отдельно следует выделить интернет-энциклопедию «https://wikipedia.org <https://www.wikipedia.org>» для поиска молодыми людьми различного рода информации о разных процессах, явлениях, понятиях окружающей их действительности, что в свою очередь помогает им расширить кругозор их мировоззрения и быстрее сформировать необходимую систему теоретических знаний, являющуюся важной составляющей формально-логического мышления в юношеском возрасте.

При опосредованном взаимодействии старшеклассников с педагогом важными интернет-сервисами являются «https://mail.ru», «https://gmail.com». Это в свою очередь значительно помогает в поиске дополнительного материала старшеклассниками по изучаемым школьным дисциплинам. Учащиеся могут во время подготовки к урокам опосредованно обсуждать материал, который они самосто-

ятельно нашли в сети Интернет с преподавателем, как дополнение к основным вопросам, разбираемым на уроках, что в свою очередь способствует увеличению внутренней мотивации учения и познавательной активности учащихся старших классов. Также данные интернет-сервисы значительно облегчат подготовку к урокам и получение различной информации учащимся, имеющим особенности психофизического развития, в виду которых они не в состоянии посещать учреждения образования.

Для расширения кругозора у старшеклассников значимую роль играют интернет-сервисы, содержащие в себе различные политические, экономические сведения о событиях в мире и стране. В данном случае этими сервисами являются «https://www.belta.by», «https://news.mail.ru». Полученную текстовую информация из данных сервисов старшеклассникам следует разбирать на информационных часах для расширения их кругозора, что является важной составляющей критического мышления, самосознания и самооценки в период раннего юношеского возраста.

При работе с текстом старшеклассники совершают различного рода операции. При интересующей их теме они делают запрос в браузере сети Интернет (opera, googlechrome, internetexplorer). Работая с текстом молодые люди, в свою очередь, должны из множества воспринятой ими информации, выделить их нее наиболее значимый для них аспект. Для того чтобы текстовая информация была упорядочена, учащимся необходимо сортировать полученные ими данные в сети Интернет в различные вкладки в их браузере, сохранять в определенные файлы и парки контент из сети Интернет на жесткий диск компьютера. При этом важным составляющим в получении нужного запроса, перевода иностранного текста, выполнения различных заданий в дистанционных образовательных курсах играет правописание текста, которое является стандартной функцией текстовых программ и браузеров. Для того чтобы упорядочить большое количество данных, сделать математические или статистические расчеты старшеклассники могут использовать таблицы программы «Microsoft-OfficeExcel». При создании выступлений и презентаций на уроках для учащихся старших классов важную роль играет программа «Microsoft Power Point».

Следует отметить, что важной составляющей при обработке образной информации старшеклассниками играют сохраненные у них в памяти непосредственные ощущения от контакта с источником (вкусы, запахи, тактильные ощущения, зрительные и звуковые образы), а при обработке текстовой декодирование информации из различного рода кодированных ее источников, представленных в определенном типе знаковой системы.

Молодые люди сперва определяют свою исследовательскую задачу, формулируют проблему, выдвигают гипотезу, обсуждают и отбирают факторы, относящиеся к проблеме. Затем ищут необходимую информацию с помощью информационных технологий: сопоставляют различные информационные ресурсы сети Интернет друг с другом, сравнивают и анализируют изучаемый ими контент, выбирают значимую и ключевую из него информацию [5]. Таким образом, старшеклассники получают возможность приобрести необходимый опыт учебно-познавательной деятельности, позволяющий развивать соответствующие компетенции, необходимые в дальнейшей их жизнедеятельности.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс компьютеров и информационных технологий с ним связанных, представляет собой сложный многоступенчатый процесс, в котором ведущее место занимает управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, осуществляемое одним из главных его субъектов – педагогом. Педагог и компьютер находятся в тесной взаимосвязи, как организатор образовательного процесса и педагогический инструмент, помогающий оптимизировать этот учебный процесс. Следовательно, педагог, благодаря своему педагогическому мастерству и опыту, может и должен сделать этот инструмент более действенным и эффективным для активизации деятельности учащихся, для их правильного формирования [6].

1. Компьютер для учащихся должен стать не только источником новой учебной текстовой информации, но и инструментом интеллектуальной деятельности, получения информационных материалов высокого содержательно-эмоционального уровня, которые способны формировать ценностное отношение к знаниям школьного курса.

2. Работа с текстом на компьютере может и должна развивать такие личностные качества, как рефлексивность, критичность к информации, ответственность, способность к принятию самостоятельных решений, толерантность и креативность, коммуникативные умения и т. д.

3. Обучение в школе должно формировать у современного учащегося интуитивно понятные всем правила культуры сети Интернет, организовать процесс критического анализа информационных ресурсов, заложить основы здорового иммунитета к низкопробным, безнравственным материалам в поиске текстовой информации.

4. Важно психологически доказать старшеклассникам, что чрезмерное увлечение общением в сети Интернет приводит к сужению истинных межличностных контактов, к потере интереса к общению со сверстниками, родителями, педагогами, в результате чего возникают проблемы межличностного общения в дальнейшей взрослой жизни.

5. Важно учитывать условия, в которых формируется современный учащийся. Негативное влияние со стороны компьютера и различных инновационных телекоммуникационных средств должно уравновешиваться яркой, эмоциональной, творческой личностью учителя.

Список использованной литературы

1. Гаврилов, М.В. Информатика и информационные технологии: Учебник / М.В. Гаврилов, В.А. Климов. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 383 с.
2. Гвоздева, В.А. Информатика, автоматизированные информационные технологии и системы: Учебник / В.А. Гвоздева. – М. : ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 544 с.
3. Дарков, А.В. Информационные технологии: теоретические основы : Учебное пособие / А.В. Дарков, Н.Н. Шапошников. – СПб. : Лань, 2016. – 448 с.
4. Киселев, Г.М. Информационные технологии в педагогическом образовании: Учебник для бакалавров / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – М.: Дашков и К, 2016. – 304 с.

5. Синаторов, С.В. Информационные технологии: Учебное пособие для средних специальных учебных заведений / С.В. Синаторов. – М. : Дашков и К, 2015. – 456 с.
6. Трайнев, В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: Информационное общество. Информационно-образовательная среда. Электронная педагогика. Блочно-модульное построение информационных технологий / В.А. Трайнев. – М. : Дашков и К, 2013. – 320 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ. ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ДРУЖЕСТВЕННОЙ И ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ШКОЛАХ

УДК 159.923

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОБЫ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

А.Г. Самохвалова, О.Н. Вишневская
Россия, г. Кострома, Костромской государственный университет
a_samohvalova@ksu.edu.ru <mailto:a_samohvalova@ksu.edu.ru>,
cherry14.88@mail.ru <mailto:cherry14.88@mail.ru>

В статье рассматривается проблема коммуникативных трудностей, возникающих у подростков разных национальностей в ситуациях межкультурного общения в гетерогенной образовательной среде школы; определяется социокультурная специфика затрудненного общения подростков. Представлены возможности использования социально-коммуникативных проб как ресурса преодоления межкультурных коммуникативных трудностей и создания поддерживающей среды в школе.

Приоритетными задачами современной школы становятся воспитание поликультурной личности, способной к участию в межкультурной коммуникации в контексте диалога культур [1]; развитие у детей социокультурной мобильности, которая позволяет направлять личностные ресурсы на решение актуальных задач межкультурного взаимодействия [2]; внедрение в образовательный процесс технологий элиминации экстремизма, минимизации культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма [3]; преодоление негативных национальных стереотипов поведения и мышления [4]; развитие толерантности личности как основы для поддержки конструктивного разнообразия [5]. Образовательная среда должна формировать у подрастающего поколения социокультурную идентичность, поскольку «процесс гражданской социализации, ориентированный на этническую, а не на социокультурную идентич-

ность, может стать причиной нетерпимости к другим этническим и социальным группам, что ведет в условиях социальной нестабильности к появлению национальных конфликтов» [6, с. 3].

В современном мультикультурном мире практически любая школа является гетерогенной образовательной средой, поскольку в ней совместно обучаются представители различных национальностей, культур и религиозных конфессий. Межкультурное общение, с одной стороны, является источником формирования социального капитала [7], а с другой, – фактором возникновения коммуникативных трудностей [8]. Под *коммуникативными трудностями* мы понимаем различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие внутреннее равновесие субъекта и/или осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе общения; требующие усилий, направленных на их преодоление [9]. *Межкультурные коммуникативные трудности* возникают ситуациях общения людей разных национальностей. В классификации коммуникативных трудностей мы выделяем четыре группы: *базовые*, обусловленные личностными и социокультурными характеристиками подростка; *содержательные*, связанные с несовершенством развития когнитивных процессов ребенка, препятствующие анализу и пониманию коммуникативных условий, постановке цели и генерированию коммуникативных программ; *инструментальные*, проявляющиеся в неумении эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий; *рефлексивные,* препятствующие адекватному анализу и оцениванию подростком коммуникативных действий, блокирующие стремление к саморазвитию в сфере межкультурного общения [10].

Все вышесказанное обусловило выбор *проблемы* эмпирического исследования, направленного на выявление коммуникативных трудностей, возникающих у подростков разных национальных групп в ситуациях межкультурного общения в гетерогенной образовательной среде школы, а также на поиск эффективных способов психолого-педагогической помощи детям в конструктивном преодолении актуальных коммуникативных трудностей.

В исследовании проверялась *гипотеза о* существовании обще-возрастных и культурно-специфических коммуникативных трудностей, возникающих у подростков разных национальностей в ситуациях межкультурного общения.

Выборка включала 140 учащихся 6–8 классов общеобразовательной школы г. Костромы в возрасте 12–14 лет (M = 13,2), представителей пяти национальностей. В первую группу вошли – *русские школьники* (*n* = 32; 16 девочек, 16 мальчиков); во вторую – *белорусы* (n = 24; 13 девочек, 11 мальчиков), в третью – *армянские подростки* (n = 27; 13 девочек, 14 мальчиков); в четвертую – *таджики* (n = 25; 15 девочек, 10 мальчиков); в пятую – *цыгане* (n = 32; 15 девочек, 17 мальчиков).

Исследование коммуникативных трудностей подростков, возникающих в ситуациях межкультурного общения, проводилось с помощью опросника А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [11] и анализа проективного рисунка «Мои трудности в общении» А.Г. Самохваловой, О.Н. Вишневской [12]. Эмпирическими референтами выступали базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные коммуникативные трудности, возникающие в ситуациях межкультурного общения.

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы STATISTICA 8.0. Осуществлялся корреляционный анализ Спирмена, для оценки достоверности различий использовались H-критерий Краскела-Уоллиса, U-критерий Манна-Уитни, для определения динамики коммуникативных трудностей – критерий Вилкоксона.

Анализ данных позволил выявить *общие коммуникативные трудности*, свойственные всем подросткам данной возрастной категории, независимо от их национальной и половой принадлежности. Прежде всего, это *базовые трудности* установления контакта; трудности, связанными с раздражительностью, ожиданием предвзятости, неуверенностью в себе и эмоционально-личностной зависимостью от партнера; а также *рефлексивные* – трудности самопонимания чувств, понимания намерений и ожиданий партнера, оценки последствий собственных действий, неспособность признавать свои ошибки в общении.

Полученные данные, свидетельствующие о существовании общевозрастных коммуникативных трудностей (базовых и рефлексивных), свойственных подросткам разных национальностей, независимо от социокультурного контекста онтогенеза общения, подтверждаются серией кросскультурных исследований, проведенных нами в рамках проекта РФФИ в 2017–2019 гг. в России, Германии, Белоруссии, Армении, Украине.

Оценка значимости различий в коммуникативных трудностях детей разных национальных групп по H-критерию Краскела-Уоллиса позволила установить, что подросткам-таджикам в большей степени, чем другим школьникам, свойственны *базовые* ($H = 57{,}9$; $p \leq 0{,}001$) и *инструментальные трудности* ($H = 41{,}1$; $p \leq 0{,}001$), связанные с невозможностью самовыражения, застенчивостью, со сложностью построения диалога, с неумением четко и ясно излагать свои мысли в иноязычной среде. Чаще всего данные трудности встречаются у подростков, которые приехали в Россию менее двух лет назад, то есть в возрасте (12–13,5 лет), испытывают серьезный языковой барьер, нередко культурный шок от социальных и коммуникативных традиций российской школы.

Кроме того, выявлены значимые различия в проявлении различных видов коммуникативных трудностей, возникающих у подростков разных национальных групп в межкультурном общении. Так, у *цыган* преобладает ожидание предвзятости и негативного отношения со стороны партнера по общению ($H = 41{,}8$; $p \leq 0{,}001$); трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний, импульсивностью ($H = 33{,}4$; $p \leq 0{,}001$); трудности слушания и обратной связи, самоконтроля ($H = 24{,}0$; $p \leq 0{,}001$). В рисунках присутствуют маркеры вспыльчивости, непостоянства, нетерпеливости (изображения ветра, бури, шторма, переменчивой погоды, зачеркивания, многократные перерисовки и др.).

При анализе трудностей в общении, которые возникают у *таджиков,* были выявлены различия в зависимости от времени пребывания детей в России. Так, дети-инофоны, которые недавно переехали в Россию, испытывают трудности, связанные с недостаточной степенью владения русским языком, что создает у них проблемы в общении со сверстниками и педагогами. Также они боятся исполь-

зовать новые способы общения (U = 223; p ≤ 0,001), испытывают эмоционально-личностную зависимость от партнера, трудности в установлении контакта (U = 531; p ≤ 0,022), ожидают предвзятое и негативное отношение со стороны партнеров по общению (U = 358; p ≤ 0,001). В их рисунках отмечаются барьеры коммуникации, признаки гелотофобии, депрессивность, тревожность и страх одиночества. Таджикские школьники, которые живут в России с дошкольного возраста, чаще испытывают трудности самоанализа (U = 395; p ≤ 0,006), трудности, связанные с шаблонностью, стереотипностью общения (U = 279; p ≤ 0,001), поскольку им трудно понимать чувства, которые возникают у партнера.

При анализе коммуникативных трудностей *армян* в межкультурном общении были выявлены половые различия. В общении с одноклассниками *мальчики-армяне* испытывают трудности в установлении контакта (U = 284,5; p ≤ 0,03), трудности, связанные с раздражительностью (U = 217; p ≤ 0,002), с нежеланием выявлять собственные ошибки в общении (U = 233,5; p ≤ 0,001). Судя по рисункам, им свойственны трудности понимания чувств и мыслей партнеров (часто в изображениях партнеров отсутствует прорисовка лица, в облачках-мыслях присутствуют знаки вопросов, многоточия). У армянских мальчиков в общении с педагогами-женщинами возникают трудности установления контакта, слушания и обратной связи (p ≤ 0,003), что связано с доминирующей социальной ролью мужчины в армянском менталитете, который «не готов подчиняться женщине». *Девочкам-армянкам* свойственны трудности в принятии ведущей позиции в общении (U = 173,0; p ≤ 0,001), трудности самопрезентации (U = 171,0; p ≤ 0,001).

Белорусским подросткам в межкультурных коммуникациях свойственны такие коммуникативные трудности, как конформизм, трудности, связанные с раздражительностью, с нежеланием выявлять собственные ошибки в общении (p ≤ 0,004). Для девочек более характерны застенчивость (U = 211,5; p ≤ 0,002) и эмоционально-личностная зависимость от партнера U = 215,5; p ≤ 0,002). В их рисунках часто встречаются изображения человека без лица или человека, просящего помощи. Мальчики значимо чаще проявляют безынициативность (U = 297; p ≤ 0,007) и трудности построения диалога (U =

264; $p \leq 0{,}004$). На рисунках изображены лежащие, больные люди или животные, а также барьеры коммуникации, разделяющие партнеров (стены, молнии, камни, запертые двери).

У *русских* школьников также выявлены половые различия коммуникативных трудностей. У мальчиков в межкультурном общении со сверстниками возникают трудности в установлении контакта ($U = 267{,}0$; $p \leq 0{,}004$), перестройке коммуникативной программы ($U = 318{,}5$; $p \leq 0{,}001$), трудности, связанные с эгоцентризмом и импульсивностью ($U = 271{,}5$; $p \leq 0{,}003$), а также трудности понимания намерений и ожиданий партнера ($U = 260{,}0$; $p \leq 0{,}004$). У девочек отмечаются трудности, связанные с раздражительностью ($U = 231{,}0$; $p \leq 0{,}002$) **и** безынициативностью ($U = 239{,}5$; $p \leq 0{,}004$), трудности в принятии ведущей позиции в общении ($U = 223{,}0$; $p \leq 0{,}002$) и страх использования новых способов общения ($U = 215{,}5$; $p \leq 0{,}004$). На рисунках видны признаки демонстративности, доминантности. Обычно они изображают себя более крупно, чем партнеров.

С целью создания в школьном коллективе дружественной и поддерживающей среды, развития межкультурной толерантности личности и готовности к конструктивному сотрудничеству в гетерогенной образовательной среде мы включаем подростков в серию *социально-коммуникативных проб*, содержанием которых являются проблемные ситуации межкультурного общения. После проб организуется *групповая дискуссия*, направленная на обсуждение и решение проблемных ситуаций.

Социально-коммуникативные пробы проводятся в *группе подростков* (7-10 человек); реализуются через специально организованные игровые ситуации межкультурного взаимодействия, в которых подросток должен самостоятельно выбрать стратегию своего поведения и спонтанно включиться в потенциально трудные ситуации общения («подросток-сверстник», «подросток-учитель», «подросток-родитель», «подросток-старшеклассник»).

Роли в социальных пробах исполняют специально проинструктированные и подготовленные «актеры» – подростки или взрослые, которым четко даны инструкции, как себя вести, чтобы спровоцировать проблемную ситуацию. Задачей «актера» является максимальное обострение ситуации межкультурного общения (отказ от предложе-

ний подростка, враждебное поведение, проявление интолерантности, манипулятивность, эгоизм, провокация и др.).

Содержание проб выстраивается на *проблемных ситуациях,* отражающих социальные риски и вызовы для современного подростка:

- непонимание, конфликты, проблемы в межкультурных отношениях (с друзьями, учителями, противоположным полом);
- одиночество, непонимание;
- страх самопрезентации, застенчивость, языковой барьер;
- личностные комплексы (недовольство внешним видом, состоянием здоровья);
- проявление этноцентризма, неуважение к другим культурам.

Например, ситуация может быть задана следующим образом:

Вводная для подростка: «Представь, что ты приехал в Россию из Украины, где пережил тяготы военных действий, долгое время не мог посещать школу. Попав в новую школу, поставил себе цель хорошо закончить четверть и стал уделять очень много времени учебе. В результате учителя тебя стали хвалить, ты стал получать хорошие оценки. Однако в классе тебе объявили бойкот и стали смеяться над тобой, называть «чужаком», «белой вороной», «заучкой». Тебе важно доказать одноклассникам, что ты настроен дружелюбно, не пытаешься выделиться в кругу сверстников, интерес к учебе обусловлен твоими жизненными целями».

Вводная для лидера бойкота (актер): «Ваш класс не отличается дисциплиной и хорошей успеваемостью. Неожиданно, «новенький», приехавший из Украины, начинает хорошо учиться. Ты, как лидер класса, считаешь, что так не должно быть, поскольку своим поведением он противопоставляет себя классу. В классе вы решаете, что не будете разговаривать с ним до тех пор, пока он не перестанет строить из себя «умника».

Требования к поведению: высмеивать нового одноклассника, намекать на его национальность, на то, что он чужой, на подхалимство перед учителями, давить на него, ставить перед выбором: друзья – одноклассники или хорошая успеваемость, провоцировать на конфликт, для того, чтобы показать свое лидерство в классе, угрожать физической расправой, если он не изменит своей позиции

Ситуация, в которую включаются подростки, задается как открытая, после чего всем участникам группы предлагается подумать *«Что произойдет дальше?» и* организуется *дискуссия* (таблица 1).

Таблица 1 – Методика организация групповой дискуссии по результатам социально-коммуникативных проб

Цели групповой дискуссии	**Примерные вопросы для обсуждения в группе**	**На что следует обратить внимание подростков**	**Примерные вопросы для индивидуальной беседы**	**Ожидаемые результаты**
Эмоциональное отреагирование участниками актуальных на данный момент чувств и переживаний; Осознание и осмысление участниками собственных чувств и действий в трудной ситуации межкультурного общения; Развитие способности анализировать ситуации и видеть разные варианты развития событий; Развитие способности к сопереживанию; Формирование позитив-	В чем был основной конфликт? Какие чувства вызвала ситуация? Почему герой так повел себя? Мог ли герой действовать в данной ситуации иначе? Как? Как бы каждый из вас поступил в подобном случае? Какие чувства вызвал партнер героя? Как данная ситуация связана с жизнью каждого из вас? Похоже ли ваше поведение на действия героя? Какие возможны варианты разре-	Образы и поведение героев ситуации, которые для них неприемлемы; Эмоциональные переживания, как героев, так и самих участников; Стереотипы поведения; Используемые средства при преодолении трудностей; Как развивались события в процессе общения; Позитивные / негативные последствия ситуации; Конструктивные модели поведения, позволяющие решать возникающие проблемы и совладать	Какие чувства испытывал в процессе общения? Как они менялись? Комфортно ли было поддерживать беседу? Что было самым трудным? Когда наступил кульминационный момент? Что хотелось сделать в первый момент? Что помогло справиться с трудной ситуацией? На что опирался? Какие качества использовал? Была ли необходимость мобилизовать свои внутренние силы? Что это за силы? Как оценивает свое самочувствие сейчас?	Подросток как активный участник проб, имеет возможность оценить свои действия, актуализировать ресурсы, позволяющие преодолеть межкультурные коммуникативные трудности, определить пути саморазвития в области межкультурного взаимодействия, проиграть в безопасном пространстве различные варианты решения возникающей проблемы

Цели групповой дискуссии	Примерные вопросы для обсуждения в группе	На что следует обратить внимание подростков	Примерные вопросы для индивидуальной беседы	Ожидаемые результаты
ного мышления; Развитие толерантности	шения данной ситуации?	с негативными эмоциями		

Систематическое включение школьников разных национальных групп в социально-коммуникативные пробы и последующей рефлексией проблемных ситуаций способствует осознанию и конструктивному преодолению подростком межкультурных коммуникативных трудностей, возникающих в гетерогенной среде школы. Этот вывод позволили нам сделать результаты повторной диагностики, показавшие значимое снижение у подростков всех пяти национальных групп базовых содержательных, инструментальных и рефлексивных коммуникативных трудностей ($p \leq 0{,}007$ по критерию Вилкоксона).

Выводы

1. Существуют обще-возрастные коммуникативные трудности, свойственные подросткам, независимо от их национальной и половой принадлежности. Прежде всего, это базовые трудности – трудности установления контакта, раздражительность, ожидание предвзятого отношения со стороны ровесников и старших, неуверенность в себе, эмоционально-личностная зависимость от партнера; и рефлексивные трудности – трудности самопонимания и понимания намерений партнера, сложность оценки последствий собственных коммуникативных действий, неспособность признавать и исправлять свои ошибки в общении.

2. Существуют специфические коммуникативные трудности, характерные для таджиков, армян, цыган, белорусов и русских, проявляющиеся в ситуациях межкультурного общения в гетерогенной образовательной среде школы, связанные с особенностями становления культурной и этнической идентичности подростков, с особенностями социальной ситуации развитии в новых социокультурных условиях.

3. Использование социально-коммуникативных проб является эффективной субъектно-ориентированной технологией элиминации межкультурных коммуникативных трудностей подростков; механизмом развития межкультурной коммуникативной компетентности личности, способствует повышению уровня толерантности, эмпатии, рефлексии; актуализации оптимальной коммуникативной креативности; свободе самовыражения и самоутверждения в ситуациях поликультурного общения.

Список использованной литературы

1. Ураева, Л.В. Проектная деятельность как средство становления социокультурной компетентности школьников / Л.В. Ураева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 129. – С. 215–220.
2. Ныриков, А.И. Формирование социокультурной мобильности подростков в психолого-педагогических исследованиях / А.И. Ныриков // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2012. – № 10–2. – С. 115–119.
3. Красильникова, Н.А., Тиханова, К.Д. Полилог культур в обучении иностранному языку как средство формирования толерантности / Н.А. Красильникова, К.Д. Тиханова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 66–75.
4. Ильюшкин, В.В. Роль национальных стереотипов в межнациональном взаимодействии / В.В. Ильюшкин // International scientific review. – 2015. – № 5 (6). – С. 15–21.
5. Асмолов, А.Г., Сорокина, С.С. Культурные практики конструктивного и деструктивного разнообразия в сложных системах / А.Г. Асмолов, С.С. Сорокина // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. – С. 3–15.
6. Марцинковская, Т.Д., Полева, Н.С. Гражданское общество как фактор формирования гражданской идентичности и гражданской социализации / Т.Д. Марцинковская, Н.С. Полева // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 3–13.
7. Татарко, А.Н., Лебедева, Н.М. Социальный капитал: теория и психологические исследования / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М. : РУДН, 2009. – 233 с.
8. Самохвалова, А.Г., Иванова, Н.М. Коммуникативные трудности дошкольников в гетерогенной социальной среде / А.Г. Самохвалова, Н.М. Иванова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 9 (81). – С. 10–20.

9. Самохвалова, А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков / А.Г. Самохвалова // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. http://psystudy.ru.
10. Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика / А.Г. Самохвалова. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 358 с.
11. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков / А.Г. Самохвалова, О.Б. Скрябина, М.В. Метц, Н.М. Иванова. – Кострома : КГУ, 2018. – 172 с.
12. Диагностика суицидального риска и психопрофилактика суицида у детей и подростков / М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова, А.Г. Самохвалова, Е.В. Тихомирова. – Кострома : КГУ, 2016. – 138 с.

УДК 159.9

ШКОЛЬНАЯ ТРАВЛЯ КАК ПРОЦЕСС ДЕГУМАНИЗАЦИИ АГРЕССОРА И ЖЕРТВЫ

В.И. Слепкова
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
v.slepkova@gmail.com <mailto:v.slepkova@gmail.com>

На основании анализа философской педагогической, психологической и социологической литературы проанализирован феномен буллинга. Представлен механизм школьной травли, процессы дегуманизации и деиндивидуализации. Выявлены характерные признаки социальной ситуации образовательного учреждения, способствующие школьному насилию.

Школьная травля или буллинг – это сложный процесс, в котором есть преследователи, жертвы, наблюдатели, взаимодействие между ними, а также особая социальная ситуация в которую входят родители, учителя и другие взрослые. Буллинг – более сложное явление, чем стереотипные представления о взаимодействии агрессора и жертвы. Для того, чтобы противостоять травле совершенно недостаточно, выявлять факты травли, останавливать насилие [2].

Теоретический и практический интерес представляют собой анализ механизмов травли, среди которых особое значение имеют такие процессы как дегуманизация, деиндивидуализация, деперсонализация. Дело в том, что травля – это насилие, имеющее место в межличностных отношениях. В случае буллинга обидчик и жертва - части одной и той же взаимодействующей социальной группы - школы, класса. Травля – это оскорбительное насилие в межличностных отношениях.

Межличностные отношения – это как минимум отношения двоих, когда хотя бы один, общаясь, видит в другом человека. Тезис простой и на первый взгляд банальный. Да, люди не обязаны испытывать приязнь, симпатию к партнеру по общению, но они должны уважать друг друга и вести себя по отношению ко всем окружающим в соответствии с этим. Мартин Бубер, европейский философ, один из выдающихся религиозных мыслителей XX века, образно называл это «встреча меня и тебя». Видеть в другом «тебя» означает уважать его уникальность и индивидуальность, но в то же время признавать нашу взаимосвязь и взаимозависимость. Как ни парадоксально, на самом деле индивидуальность и общность – две половинки одного целого. В общении мы одновременно являемся «я и ты» и при этом «мы».

Важны верность и лояльность в отношениях между людьми Десмонд Туту – архиепископ Кейптаунский (первый чернокожий епископ в ЮАР), активный борец с апартеидом, лауреат Нобелевской премии мира отмечал- если человек расчеловечивает другого, то неизбежно расчеловечивается сам.

В травле главное не злоба. Ключевое слово – это презрение, это презрение, полное пренебрежение к тому, кого считают никчемным или недостойным уважения. Травля – это высокомерие в действии. Презирая «иных» и действуя, исходя из этого презрения, человек оскверняет, очерняет и принижает не только «я и ты», но и «мы».

Презрение позволяет обращаться с жертвой сколь угодно жестоко, не испытывая ни сострадания, ни сочувствия, ни стыда. В большинстве случаев травля начинается не с физической агрессии – она начинается с дегуманизации жертвы. В глазах агрессоров жертва превратилась в ОНО, не заслуживающее никакого уважения. Такое пренебрежение агрессоров, дает им право глумиться над другими,

причем они получают удовольствие от той боли, которую испытывают жертвы.

Предубеждения, лежащие в основе этого презрения, часто бывают вызваны глубоко укоренившимися взглядами, привитыми дома, в школе и в обществе. Предвзятость или предубеждение подводят изгнанных недостойными своего общества.

Гуру психологии Филлип Зимбардо говорит о деиндивидуализации и о дегуманизации [2]. Через дегуманизацию, бесчеловечность, равнодушие, бессердечность, безжалостность проходит агрессор, действуя на «недостойного». Деиндивидуализация в ОНО самого агрессора. Заметим, что эти внутренние механизмы объясняют как превращение в ОНО самого агрессора, так превращение в ОНО жертвы. *Согласно* этой концепции, объясняющей идею насилия, его свидетелю не избежать личной ответственности. Поведение безответственного свидетеля еще больше дегуманизирует жертву. Возникает разрушительная тенденция, превращающая агрессора и свидетелей в единый целостный организм, который отказывает в уважении и открыто презирает всех, кто может встать в оппозицию их «товариществу». Эта порочная коллективность представляет собой то самое «и» в формуле английского астрофизика Артура С. Эддингтона: «Мы привыкли думать, что раз мы знаем, что такое один, то знаем, что такое два, потому что один и один есть два. Выясняется, что нам следует узнать об “и” куда больше». Агрессоры и свидетели, которые якобы ни при чем, в сумме образуют жестокое целое, и оно больше, чем сумма его слагаемых. Группа подростков может оказаться в ловушке товарищества и дегуманизировать жертву, смеяться над ее болью и т. д. При этом дегуманизация часто заключается в том, что представителей какой-либо нации, общественной группы или носителей определенного мировоззрения объявляют «недолюдьми» или «недочеловеками» [3].

Процессы дегуманизации и деиндивидуализации возникают и поддерживаются особой социальной ситуацией образовательного учреждения, способствующией возникновению травли.

Представим характерные признаки.

- *Авторитарная среда*, которая внешне проявляется в требовании безоговорочного подчинения любому вышестоящему в социальной лестнице.

- *Возведение мнения, слова одного (или нескольких человек) в закон,* что означает – мнение других не заслуживает внимания. Таким образом появляется возможность пренебрежения и унижения. Социальные нормы такой среды провоцируют поощрение сильного – агрессора и осуждение жертвы как слабого, не способного себя защитить.
- *Игнорирование проблемы насилия*. Администрация и педагоги делают вид, или не замечают наличие случаев травли в их школе
- *Поддержка внутренней иерархии группировок*, через которые в школе поддерживается дисциплина
- *Школьная политика не предусматривает противодействию травле*, и жертве не к кому обратиться за помощью в школе.

Первые уроки травли агрессор и жертва могут получить и дома.

Если в школьной среде условия, которые обозначены выше, сформированы, агрессор приступит к поиску жертвы и его активность увенчается успехом.

Кто чаще всего «назначается» на роль жертвы?

Самый *младший* в классе, который обычно физически слабее поэтому не чувствует себя в безопасности. Когда класс переходит в среднюю или старшую школу, травля часто усиливается.

Ребенок, который *уже пострадал* физически, чувствует себя особенно уязвимым, своим поведением он «подставляется» под агрессора и не надеется на помощь.

Ученик с внешними данными, которые отличают его от групповой нормы. Лишний вес или, наоборот, худоба, высокий либо очень маленький рост, очки или брекеты и т. п.

*Подросток с определенными чертами характера***.** Покорность, тревожность, неуверенность приводит к стремлению угодить и задобрить более сильных и уверенных в себе сверстников. Застенчивость, замкнутость, робость, повышенная чувствительность также может быть в симптоматике жертвы.

Ученики с неординарными способностями, одаренные. У таких детей свои ориентиры, а это многим не нравится.

Дети, которые отказываются вступать в конфликты, раздражают окружающих.

*Дети с ограниченными физическими и/или психическими возможностями***.** Такие дети подвергаются травле в два-три раза чаще,

чем все остальные, потому что их «недостатки» очевидны, а значит, у агрессора есть готовое оправдание.

Материальная обеспеченность семьи. Может вызвать раздражение бедность, реже – богатство семьи.

Поддерживают школьную травлю мифы о жертвах, распространенные в нашем обществе. Жертв считают нытиками, не умеющими за себя постоять. Они сами напросились и получили по заслугам, Это – неудачники по жизни, обреченные на поражение. Основной тезис – они сами виноваты. Эти псевдорациональные доводы дети и взрослые приводят, чтобы возложить ответственность за травлю не на агрессора или чтобы присоединиться к нему.

Неразглашение информации о случаях травли учениками, ставшими объектами травли также становится фактором, сохраняющим насилие в школах.

Список использованной литературы

1. Зимбардо, Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / Ф. Зимбардо ; пер. с англ. – М. : Альпина нон-фикшн, 2013. – 740 с.
2. Кон, И.С. Мальчик – отец мужчины / И.С. Кон. – СПб. : Время, 2010. – 704 с.
3. Травля. Как искоренить насилие и создать общество, где будет больше доброты / под ред. Б. Колорозо. – М. : Азбука-Аттикус, 2015. – 563 с.

УДК 371.485

ЭКСПЕРТИЗА МОДЕЛИ НАПРАВЛЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В. А. Хриптович

Республика Беларусь, г. Минск, Республиканский институт высшей школы

hriptovich@mail.ru <mailto:hriptovich@mail.ru>

В статье приводится описание структурно-функциональной модели направленной социализации личности обучающихся, ориентированной на повышение уровня психологического благополучия и резистентности к употреблению психоактивных веществ, а также результаты проведения программы направленной социализации «Вверх по лестнице». Выявлено, что программа направленной социализации эффективна в направлении снижения психологического риска формирования химической зависимости и аддиктивной идентичности личности.

Разработанная модель направленной социализации личности обучающихся подросткового и юношеского возраста ориентирована на повышение уровня психологического благополучия личности обучающихся и на усиление резистентности к употреблению ПАВ.

Направленная социализация обучающихся, ориентированная на повышение уровня психологического благополучия личности, опирается на системный подход. Целью направленной социализации является создание воспитательного пространства для формирования у обучающихся психосоциальных компетенций, позволяющих личности сохранять позитивное направление в своем развитии в условиях транзиторного мира. Прямая цель – повышение удовлетворенности жизнью в надежде помочь обучающемуся изменить его целенаправленную деятельность, чтобы сформировать более адаптивные формы поведения, отношения и цели. Косвенная цель – изменение характера стрессора и его детерминант через создание преферендума как индивидуально комфортного и благоприятного микропространства, способствующего превентивной поведенческой адаптации. Содержанием модели является повышение адаптационного потенциала личности и актуализация просоциального поведения обучающихся через формирование жизненных навыков установления позитивных отношений с другими, достижения личностной автономии, личностного роста, управления средой, целеполагания и самопринятия. В результате направленной социализации должен появиться целостный человек, принимающий шкалу ценностей и констант, которые формировались и устанавливались естественным путем культурно-исторического процесса.

Направленная социализация обучающихся, ориентированная на повышение резистентности личности к употреблению ПАВ, опирается на интегративный подход. Целью этой ориентации является усиление устойчивости к употреблению ПАВ и формированию аддиктивного поведения. Содержание социализации предполагает активизацию протективных факторов на основе формирования жизненных навыков субъектности, саморегуляции, конструктивной коммуникации, расширения ролевого репертуара, способности брать на себя ответственность, делать осознанный выбор, постановки и достижения целей в жизни. Результат уменьшения вероятности приобщения к ПАВ достигается в процессе превентивного обучения с помощью формирования в процессе тренинга антинаркотического барьера, создания протективного референдума, включающего компетентное окружение обучающегося [1].

Неспецифической мишенью комплексной модели направленной социализации является компенсаторное воспитание, оказывающее воздействие на внешние психосоциальные источники проблем подростков, в результате чего ожидается повышение уровня их психологического благополучия, тогда как специфической мишенью направленной социализации, компенсирующей внутренние источники проблем, является повышение резистентности к употреблению ПАВ через формирование навыков, содействующих развитию личности. Технологический компонент модели направленной социализации обучающихся предполагает внедрение в образовательной среде инновационных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование личностных ресурсов обучающихся и создание референдума. Модель направленной социализации опирается на биопсихосоциальную модель, принципиально ориентированную на многофакторную детерминацию поведения. Модель относится к популяционной профилактике, нацеленной на всех обучающихся подросткового и юношеского возраста, их родителей и педагогов. Создание референдума и повышение уровня компетентности агентов и институтов социализации через поведенческий тренинг для родителей и обучение педагогов, позволит сделать модель эффективной в цели достижения глобальной цели – социализированности обучаю-

щегося подросткового и юношеского возраста [2; 3; 4]. Результирующей составляющей модели становится усиление протективных факторов, повышение уровня социально-психологической компетентности на основе формирования жизненных навыков, что способствует упреждению вероятности аддиктивной социализации личности обучающихся, укреплению психологической резистентности к аддиктивным факторам и психологического благополучия личности обучающихся подросткового и юношеского возраста.

Методическое обеспечение модели направленной социализации достигается реализацией когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, созданием преферендума и осуществлением инновационной образовательной технологии, позволяющих повысить эффективность направленной социализации личности обучающихся.

Когнитивный компонент модели является фундаментальной основой для компенсаторного воспитания и превентивного обучения и предполагает формирование интеллектуального навыка через автоматизированные приемы, способы решения встречавшихся ранее умственных задач. Когнитивный компонент определяет аспекты знания теоретических и практических принципов позитивного самоосуществления и является отправной точкой формирования необходимых жизненных навыков.

В эмоциональном компоненте модели представлено формирование перцептивного навыка через автоматизированные чувственные отражения свойств и характеристик хорошо знакомых, неоднократно воспринимавшихся прежде предметов. Аффективное обучение предполагает развитие у обучающихся умения распознавать свои эмоции, переживания и управлять ими. При использовании метода «эмоционального научения» профилактическая работа концентрируется на ощущениях и эмоциях субъекта, а также на умении управлять ими.

В поведенческом компоненте модели представлено формирование двигательного навыка через автоматизированные воздействия на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования. Поведенческий компонент включает контроль над обстоятельствами и наличие цели жизни, выполняя функцию развития, проявляется

в личностном росте и является показателем уровня самоактуализации личности.

Технология работы с обучающимися включает содержательный аспект (занятия и упражнения, а также сопровождающие их презентации, притчи, видеоконтент), методический (методические рекомендации для педагогов по использованию материалов учебно-методические пособия), процессуальный (планирование и логистика, время и место проведения занятий, рекомендации для ведущих), результативный (мониторинг и оценка результативности работы) аспекты, организация и реализация которых в полной мере будет способствовать существенным успехам в достижении цели направленной социализации обучающихся подросткового и юношеского возраста [5].

Проведение программы «Вверх по лестнице» реализовало часть модели направленной социализации, ориентированной на личность обучающихся подросткового и юношеского возраста. Мишенями направленной социализации в рамках программы «Вверх по лестнице» стали усиление резистентности к употреблению ПАВ и повышение уровня психологического благополучия через формирование социально-психологических компетенций обучающихся в области установления позитивных отношений с другими, автономии, управления средой, личностного роста, целеполагания и самопринятия, следствием чего становится ослабление аддиктивной идентичности личности и повышение устойчивости к воздействию факторов риска формирования химической зависимости (семейного, школьного, ближайшего окружения).

Основным общим выраженным положительным эффектом программы стал эффект воздействия на психологический фактор риска ($p < 0,001$) и показатель аддиктивной идентичности личности обучающихся ($p < 0,05$), показатели которых существенно снизились в экспериментальной группе испытуемых.

Сдерживающий эффект программы проявился в воздействии на показатели «Употребление ПАВ», «Общий риск химической зависимости» и «Семейный фактор риска»: если в экспериментальной группе испытуемых показатели не изменились, то в контрольной

группе испытуемых они существенно возросли ($p < 0,001$, $p < 0,05$ и $p < 0,05$ соответственно).

Выявлено, что программа «Вверх по лестнице» успешно справляется с поставленными задачами в группе обучающихся подросткового возраста. Так, в результате ее проведения у испытуемых подросткового возраста экспериментальной группы существенно снизился показатель аддиктивной идентичности ($p < 0,001$) и повысился показатель психологического благополучия ($p < 0,001$). Сдерживающий эффект программы проявился в плане воздействия на показатель употребления ПАВ: если в подростковой группе он остался не измененным, то в юношеской группе существенно возрос ($p < 0,001$).

Создание стойких желательных установок возможно лишь до момента активной аддиктивной социализации. Попытки их создания в момент, когда сформирована аддиктивная идентичность личности, более трудны и менее продуктивны. Если воздействие на личность обучающегося имеет выраженный положительный эффект и согласуется со стратегией «легко изменить», то воздействие на окружение, установление контроля за средой малопродуктивно, так как относится к стратегии «трудно изменить». Реализация структурно-функциональной модели направленной социализации на более раннем этапе, а также включение в работу компетентных педагогов и родителей, даст более выраженный эффект направленной социализации личности обучающихся.

Список использованной литературы

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи / О.Л. Жук, Н.К. Катович, А.С. Лаптёнок, С.Г. Молочников, О.С. Попова, В.А. Хриптович, Л.М. Шумская, В.В. Якжик // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2015. – № 10. – С. 3–22.
2. Хриптович, В.А. Формирование профессиональной компетентности педагога в области профилактической деятельности / В.А. Хриптович // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 16 марта 2017 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; отв. ред. В.В. Мартынова. – Минск, 2017. – С. 387–390.

3. Хриптович, В.А. Психология зависимого поведения : учебное пособие / В.А. Хриптович. – Минск : РИВШ, 2018. – 208 с.
4. Хриптович, В.А. Привлечение семьи к профилактике употребления ПАВ / В.А. Хриптович // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (14–15 ноября 2018 г., г. Минск) / редкол.: С.И. Коптева, Л.А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 333–339.
5. Хриптович, В.А. Профилактика зависимого поведения / электронное учебно-методическое пособие / В.А. Хриптович. – Минск : НИО, 2018. – 557 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/uchitelyu/organizatsiya-vospitaniya.html>. – Дата доступа: 05.09.2018. – 658 МБ.

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.Ю. Трунова, С.А. Филиппова
Россия, г. Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого
trunoval@mail.ru

В статье приводятся материалы исследования коммуникативной компетентности учащихся при изучении иностранного языка в рамках дополнительного образования. Коммуникативная компетентность рассмотрена в составе когнитивного, мотивационного, личностного и поведенческого компонентов, проявления которых можно и нужно учитывать в целях оптимизации процесса обучения.

Современная жизнь выдвигает новые требования к обучению иностранным языкам, в частности к общению, групповому и коллективному сотрудничеству и терпимости. Решение этой проблемы в преподавании иностранного языка становится сегодня реальным приоритетом. Одним из методологических оснований обновления содержания школьного образования в области иностранных языков является компетентностный подход. Таким образом, в соответствии с концепцией модернизации российского образования вопросы обучения иностранному языку в условиях коллективного взаимодействия приобретают особое значение, так как коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата в овладении английским языком как средством общения [1]. Это означает формирование коммуникативной компетенции, в том числе осознанной ориентации учащихся на других людей в качестве партнеров по общению, умение слушать и вести диалог в соответствии со стратегиями и тактиками общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии совместных решений [2].

Целью исследования является выявление факторов, влияющих на качество освоения иностранного языка в рамках дополнитель-

ного образования. В качестве предмета исследования выделена коммуникативная компетентность в составе когнитивного, личностного, мотивационно-эмоционального, поведенческого компонентов.

Для решения задачи выявления особенностей развития коммуникативной компетентности учащихся при изучении иностранного языка был использован следующий диагностический инструментарий: тест знаний и познавательных затруднений, экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и М. Фергюссон), шкала личностной тревожности Кондаша, диагностика структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина), анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лусканова), индекса групповой сплоченности Сишора.

Результаты показали, что 60 % учащихся демонстрируют средний уровень владения английским языком, то есть набрали от 51 до 79 баллов по академическому тесту; 25 % учащихся демонстрируют высокий уровень (больше 80 баллов по тесту); 15 % учащихся демонстрируют низкий уровень (меньше 50 баллов).

Таким образом, когнитивный компонент коммуникативной компетентности сформирован частично.

Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. В развитии коммуникативной компетентности важную роль играет именно мотивация к изучению языку. Согласно результатам диагностики большая часть (55 %) имеет достаточную мотивацию, то есть учащиеся спокойно справляются с учебной деятельностью, 10 % имеет высокий уровень мотивации, что означает наличие стремления наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования. Низкий уровень имеет 35 % опрошенных, то есть данные учащиеся неохотно посещают занятия.

Следовательно, мотивационно-эмоциональный компонент коммуникативной компетентности у большинства учащихся сформирован в достаточной степени, вместе с тем, стоит обратить внимание на детей с низкой учебной мотивацией.

Результаты диагностики показывают, что у большинства опрошенных (55 %) наблюдается средний уровень личностной тревож-

ности. Высокий уровень демонстрируют 25 %, а низкий – 20 % испытуемых.

Показатели тревожности также обращают на себя внимание, поскольку указанные личностные особенности способны оказать влияние на коммуникативную компетентность.

Изучение иностранного языка предполагает реализацию речевой коммуникации на практике (в парах, групповом взаимодействии). Соответственно, отсутствие склонности к контактам с одногруппниками, изолированность, – являются препятствием для формирования поведенческого компонента коммуникативной компетентности.

Результаты исследования показали, что значительная часть учащихся (45 %) демонстрируют средний уровень социальной изолированности, 30 % – низкий, и 25 % – высокий. Уровень групповой сплоченности в экспериментальной группе в целом средний (60 %), часть учащихся демонстрируют высокий уровень принадлежности к группе (25 %), часть – низкий (15 %).

Таким образом, поведенческие проявления коммуникативной компетентности в экспериментальной группе значительно варьируются, что также требует внимания к ним.

В ходе корреляционного анализа данных были получены следующие связи: у учеников, чей уровень знаний иностранного языка является высоким, отмечается высокий уровень личностной тревожности, так же имеется заметная тенденция к высокой учебной мотивации; учащиеся с низкой личностной тревожностью склонны к более высокой групповой сплоченности; большинство учащихся с высокой социальной изолированностью имеют высокие показатели личностной тревожности, при этом уровень владения иностранным языком у них варьируется от высокого до низкого.

Выводы

- для успешной реализации коммуникативной компетентности при изучении иностранного языка необходимо учитывать: когнитивный компонент (академическую успеваемость); личностные особенности учащихся, способные как положительно сказываться на процессе обучения, так и затруднять его; интерес и мотивацию к изучению языка; желание использовать иностранный язык как средство общения со сверстниками в академической группе. Комплексный подход к коммуникативной компе-

тентности способствует эффективно строить процесс обучения иностранному языку;

- анализ диагностических данных и выявленных связей позволяет учесть сильные и слабые стороны учеников, определить ключевые направления работы. Комплексный подход к коммуникативной компетентности способствует эффективно строить процесс обучения иностранному языку.

Список использованной литературы

1. Примерные программы начального, основного, среднего (полного) общего образования по иностранным языкам / Рекомендованы МОиНРФ // Письмо от 07.07.2005 г. № 03-1263.
2. Степанова, Ю.В. Цели и задачи обучения чтению аутентичных текстов в современном контексте / Ю.В. Степанова // Молодой ученый. – 2015. – №15. 2. – С. 69-71.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СПЕЦИАЛИСОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.6

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

С.А. Валаханович, Н.И. Щурко
Республика Беларусь, г. Минск,
Академия управления при Президенте Республики Беларусь
mataxara2@mail.ru

Новая парадигма мышления человека утверждает его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей и полноценной самореализации в жизни. Чтобы выпускник учреждения высшего образования смог уверенно идти по ступенькам профессиональной карьеры, необходимо в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности создать такие психолого-педагогические условия, которые активизируют готовность к самореализации в управленческой сфере деятельности.

Главной движущей силой, фактором личностной интеграции и развития, позволяющей человеку проявить себя, максимально реализовать свои способности и возможности в профессиональной сфере является подлинная самореализация. В самом общем виде она может быть представлена как поиск и утверждение своего пути и осуществление самого себя в жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что термин «готовность» употребляется в самых различных значениях, имея в виду социальную, жизненную, личностную, профессиональную, нравственную готовность и т. д. Готовность как объективная реальность – это интегральное образование, представляющее собой совокупность профессионально значимых ценностей, способов и приемов управленческой деятельности, позволяющих управленцу проектировать свою профессиональную деятельность и реализовывать проект

на технологическом уровне через решение управленческих задач. В связи с этим более точным, на наш взгляд, является понимание готовности как интегрального личностного образования, системы качеств личности, обеспечивающей результативность деятельности специалиста.

Проблема готовности к управленческой деятельности рассматривается в современной педагогической и психологической литературе и применительно к студенческой среде, в которой происходит формирование первых профессиональных умений и навыков. Исследователи выделяют следующие уровни готовности к профессиональной деятельности:

- личностный (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Ф. Т. Михайлов, В. В. Столин и др.) – готовность рассматривается как проявление индивидуально-личностных качеств, процесс формирования морально-психологических качеств личности, определяющих отношение к профессиональной деятельности и обеспечивающих ее успешное осуществление. Структура готовности на данном уровне рассматривается как комплекс признаков, необходимых управленцу: тип темперамента, скорость реакции, качество принимаемых решений, отношение к критике, стрессоустойчивость, креативность, организаторские и коммуникативные способности, волевые качества, направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, способность к саморегуляции и др. (цит. по [6]);
- функциональный уровень – готовность рассматривается как адекватное отражение специальности, профессиональное мастерство, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности либо временная готовность и работоспособность, предстартовая активизация психических функций [4];
- профессиональная готовность – «готовность… не только как рабочая мобилизация профессиональных и психических возможностей, но и как высший профессионализм» [10];
- личностно-деятельностный уровень (А. А. Деркач, М. П. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.) – профессиональная готовность рассматривается как целостное проявление всех сторон личности, как

система мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые обеспечивают возможность эффективно выполнять профессиональные функции (цит. по [2]).

Все перечисленные выше уровни готовности более успешными оказываются для тех, кто в процессе обучения участвовал в организации, подготовке и проведении культурно-досуговых мероприятий, проектов, программ, которые способствовали формированию: конструктивного отношения к критике, стрессоустойчивости, креативности; развитию организаторских, лидерских и коммуникативных способностей, волевых качеств, а также творческого воображения, способности к саморегуляции (личностный уровень); умения мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы (функциональный уровень); рабочей мобилизации профессиональных и психических возможностей (профессиональная готовность); целостному проявлению всех сторон личности (личностно-деятельностный уровень).

Готовность студентов к будущей управленческой деятельности есть результат целенаправленно организованного процесса становления личности управленца, включающий принятие и осмысление управленческих ценностей, формирование собственного отношения к целям и задачам профессиональной деятельности, реализацию их в своей управленческой деятельности с учетом собственной индивидуальности, представлений о своих профессиональных дальнейших планах [3].

Определение готовности к деятельности не может ограничиться характеристиками опытности, мастерства. При оценке готовности очень важно определить внутренние силы личности, ее потенциалы и резервы, существенные для повышения производительности ее профессиональной деятельности в будущем. Поэтому целесообразно готовность рассматривать через понятие самоопределения человека, в данном случае – будущего управленца [5].

Критериями готовности студентов к профессиональной самореализации в управленческой деятельности выступают степень развития их познавательной, рефлексивной и прогностической активности.

Способность к рефлексии как способность к критическому самоанализу, осмыслению результатов деятельности при помощи изучения и сравнения лежит в основании профессионализма управленца,

она универсальна относительно конкретной управленческой деятельности и не зависит от типа реальных управленческих процедур. Отсутствие развития рефлексивно-аналитических способностей управленца ставит под сомнение способность к росту его профессионализма и самореализации в профессиональной сфере деятельности.

Анализ теоретических изысканий зарубежных представителей гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл) показал, что термин «самореализация» по своим признакам соответствует применяемому ими термину «самоактуализация» [8].

По мнению К. Роджерса, главная движущая сила жизни – это тенденция к росту, побуждение к самоактуализации или тенденция непрерывно двигаться вперед [7, с. 154].

По мнению отечественных психологов (Л.А. Коростылева, И.С. Морозова) под самоактуализацией понимается выражение себя, своей истинной природы вовне, а под самореализацией – стремление реализации своего подлинного «Я».

Первым, кто ввел в науку понятия «самореализация» и «самоактуализация», не проводя при этом различий между ними, был психолог Курт Гольдштейн. Основная идея автора заключается в том, что развитию индивидуальности и благоприятному формированию самосознания способствует гармоничное сочетании в личности качеств, которые характеризуются целостностью сознания, единством взглядов, связностью мотивов и последовательностью действий.

Готовность студентов к самореализации в профессиональной сфере включает самопознание и постоянное саморазвитие. Зная свои профессиональные возможности, достоинства и недостатки, слабые и сильные стороны, легче сформулировать и развить определенные профессионально-деловые качества и умения, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

Важнейшим условием достижения результатов во внеучебной воспитательной деятельности является реализация практико- и личностно-ориентированного содержания воспитания и каждого мероприятия. Личностная ориентированность внеучебной деятельности создает оптимальные условия для реализации духовно-нравственных, гражданских, профессиональных качеств и ориентации жизненных планов будущего специалиста, свободы выбора каждым студен-

том вида деятельности, формы ее осуществления, характера партнерских отношений в коллективе.

Необходимо иметь в виду, что студенческий возраст характеризуется стремлением к достижению наивысших «пиковых» результатов, базируется на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития. В этом возрасте «эффективное воспитание должно активно стимулировать потребности субъекта в саморазвитии и самоопределении, то есть сознательном конструировании системы личностно значимых отношений с окружающим миром, субъективного поля жизнедеятельности» [9, с. 10]. Происходит рост самостоятельности, профессиональное самоопределение в новом кругу общения, осмысленное принятие решений, формирование направленности личности и духовное развитие. Требования, предъявляемые к самоорганизации студента, работе личности над собой основаны на новой ступени ответственности, которая увеличивается по мере того, как вырастает свобода установок и ценностей.

На наш взгляд, воспитательные средства будут эффективнее, если их содержание откроет новые мотивы, направленные на саморазвитие, самосовершенствование действий, предполагающих личностную «самость». Необходимое условие самореализации – наличие цели деятельности. А успешность зависит от того, насколько цель деятельности воспринимается как своя, не навязанная человеку извне, а органически вырастающая из его собственных потребностей. Потребность в самореализации нельзя отделять от системы других потребностей личности, так как в ней заключен комплекс факторов, детерминирующих жизненный путь и судьбу человека.

Грамотное управление есть такое руководство людьми, которое приводит к успеху и самореализации. Для успеха в управлении другими людьми необходимы чисто управленческие качества, которые надо развивать в процессе обучения и во внеучебной деятельности. В этой связи в управлении идеологической и воспитательной работы Академии управления при Президенте Республики Беларусь организована консультативная психолого-педагогическая помощь педагогов-психологов студентам с целью обмена информацией и оперативного решения возникающих проблем самого разного характера.

В процессе исследования мы выявили, что для преодоления трудностей и умения выбрать оптимальные стратегии поведения, будущим управленцам необходимы определенные личностные характеристики. Важными являются умение управлять собой (самоорганизация), направлять свою учебно-познавательную деятельность на высокий результат; способность актуализировать свои внутренние, духовные потенции и реализовывать свои способности; умение выстраивать коммуникацию в студенческой группе и с педагогами; выдержка и уверенность в себе.

Личностная ориентированность студентов в процессе участия во внеучебных мероприятиях способствует максимальному развитию партнерских отношений в коллективе, правильной ориентации жизненных планов будущего специалиста без ущемления свободы выбора вида деятельности и формы ее осуществления каждым обучающимся.

По мнению Л.Ф. Беликовой, внеучебная деятельность «является существенным элементом образования жизни студентов, профессиональной деятельности преподавателей и руководителей учреждения образования. Для образовательного учреждения внеучебная деятельность – часть выполняемых им функций» [1, с. 52]. От других видов учебной деятельности ее отличает то, что она «осуществляется в свободное от учебы и удовлетворения потребностей время, когда студент по собственному выбору определяет тот или иной вид занятий» [1, с. 52].

Уже сегодня в образовательной деятельности в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин студенты решают экономические, социальные и экологические проблемы сел, городов через проектирование моделей деятельности; разрабатывают авторские проекты, модели развития современного города, села.

А в процессе внеучебной деятельности, направленной на формирование профессионально важных качеств личности, развитие ее социальной активности, самореализации, самостоятельности, повышение личной ответственности закрепляются полученные в ходе учебы профессиональные знания. Именно в учебном заведении, участвуя в работе органов студенческого самоуправления, первичных организаций, общественных объединений, творческих коллективов студен-

ты приобретают твердые жизненные ориентиры, навыки организации и проведения культурно-массовых мероприятий, профессионально личностные качества, необходимые специалисту, руководителю, будущему управленцу.

Участие студентов во внеучебной деятельности позволяет им овладеть целым набором профессионально-личностных, общих и специальных знаний, умений и навыков, развить коммуникативные и эмоционально-волевые качества, что позволит в дальнейшей профессионально сфере деятельности максимально реализовать собственные способности и возможности.

Список использованной литературы

1. Развитие профессионально-личностных качеств менеджера: программно-методический комплекс / сост. Е.В. Шляхова. – Брест : БГТУ, 2002. – 47 с.
2. Леонова, А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А.Б. Леонова. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.
4. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: в 5 кн. / А.А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – Кн. 2: Акмеологические основы управленческой деятельности. – 536 с.
5. Заворочай, М.В. Формирование готовности будущих менеджеров к управленческой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В. Заворочай; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2003. – 14 с.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб. : Ювента, 1999. – 256 с.
8. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
9. Шумская, Л.И. Качество и эффективность воспитательного процесса в вузе / Л.И. Шумская. – Минск : Изд. Центр БГУ, 2007. – 263 с.
10. Беликова, Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л.Ф. Беликова // Социол. Исследование. – 2000. – № 6. – С. 51–57.

УДК 159.9.07

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Васягина Н.Н.
Россия, г. Екатеринбург, УрГПУ
vasyagina_n@mail.ru <mailto:vasyagina_n@mail.ru>

В условиях смены образовательных ориентиров особую ценность приобретает профессиональная активность и личностная зрелость педагога. В статье раскрыта структура и механизмы функционирования профессионально-личностной направленности педагогических работников. Выявлены индивидуально-типологические особенности, определены эффективные типы, соответствующие функциональному уровню профессионально-личностной направленности педагогических работников (генеративная, самоактуализационная, предметная), и типы, нуждающиеся в оптимизации (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная, коммуникативная, эгоцентрическая, административная), которые относятся к дофункциональному и дисфункциональному уровням профессионально-личностной направленности. Материалы, представленные в настоящей статье, могут быть использованы при психологическом сопровождении педагогических работников в условиях внедрения профессиональных стандартов, а также при проектировании образовательных программ высшего профессионального и послевузовского образования.

Современное российское общество характеризуется активными реформациями разных сфер, в том числе образования. В настоящий период, когда идет процесс разработки и утверждения профессиональных стандартов и система образования настраивается на новые требования к работникам, отраженным в профессиональных стандартах, как никогда становится востребована профессиональная активность и личностная зрелость педагогических работников, внутренняя интенция, направленная на саморазвитие и актуализацию личностного потенциала в профессии.

В настоящее время разворачивается острая дискуссия о профессионально-личностных особенностях человека, которые обеспечивают эффективность его деятельности и развития. При этом исследователи сосредотачиваются либо на личностном развитии (К.С. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Б.И. Додонов, Н.В. Гришина, Б.Ф. Ломов, Р.С. Немов, К.К. Платонов, Г.Д. Трунов, Н.А. Филимонова, А.Р. Фонарев, А.И. Щербаков и др.), либо на профессиональном совершенствовании (С.Г. Вершловский Ф.Н. Гоноболин, С.А. Зимичева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Г.А. Томилова, А.И. Щербаков и др.). Однако для оптимальной реализации профессиональной деятельности в сфере образования в равной мере важны как профессиональный, так и личностный аспекты, что определяет актуальность изучения психологического конструкта, координирующего профессиональную активность и личностные особенности педагогических работников.

Заметим, что связь профессионального и личностного развития, достаточно часто обсуждается учеными, каждый из которых использует при этом свои термины: направленность профессионально-ориентированной личности (Зеер, 2005), направленность на личностно-профессиональное развитие (Минюрова, 2008), личностно-профессиональная направленность (Митина, 2004). Обозначаемые этими терминами понятия объединяет указание на интегральную характеристику личности, определяющую концептуальные особенности в реализации субъектом его профессиональной деятельности. Не умаляя важности предложенных трактовок, с нашей точки зрения, наиболее точное семантическое значение, обозначающее интегральную характеристику личности, которая представляет собой фактор профессиональной успешности педагога, несет конструкт «профессионально-личностная направленность».

Профессионально-личностная направленность понимается нами как интегративный компонент личности, отражающий специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях субъекта, включающий в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном

развитии субъекта (Васягина, 2011). Функционирование профессионально-личностной направленности проявляется в эффективной реализации функций, связанных с организацией профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта: формирование личности профессионала - побуждение к профессиональной активности - организация и моделирование профессиональной активности.

Структура профессионально-личностной направленности рассматривается нами на основании структуры направленности профессионально-ориентированной личности, выделенной Э.Ф. Зеером, и включает в себя следующие компоненты: Я-концепция как исходный компонент направленности, смысловые отношения (к окружающему миру, к своей профессиональной деятельности) как выражение профессиональной и жизненной позиции субъекта, установки, ценности, мотивация (Зеер, 2005). Особое значение в структуре профессионально-личностной направленности имеет установка как готовность субъекта к определенной деятельности конкретными способами. Установка отражает в себе ценности, смыслы, мотивы, а также условия деятельности, складывается, функционирует и сохраняет устойчивость в рамках определенной деятельности, обеспечивая устойчивый, целенаправленный характер протекания этой деятельности. Смена деятельности влечет за собой изменение смыслов, мотивов, а затем и установок, хотя наиболее устойчивые, базовые установки могут сохраняться и переноситься в новые условия. При рассогласовании ценностного, смыслового, мотивационного аспектов направленности, неконгруэнтности Я-концепции и требований профессии именно установочная регуляция деятельности является определяющей, хотя этот процесс часто не осознается (Афонькина, 2009, Климов, 2004, Маркова, 1996). Следовательно, при дифференциации индивидуально-типологических особенностей профессионально-личностной направленности важно учитывать именно доминирующие у субъекта установки, значение которых в регуляции деятельности и организации направленности является преобладающим. При изучении педагогической деятельности различными авторами выделяются такие наиболее важные установки в деятельности педагога: «на себя – на деятельность – на взаимодействие с учащимися» (Маркова,

1996, Митина, 2004), «социальные – профессиональные – личностные» (Афонькина, 2009), «на адаптацию, на самоактуализацию», «на стабильность» (Митина, 2004).

Уникальная комбинация описанных выше компонентов, их выраженность и взаимодействие определяют индивидуальную специфику реализации профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта. В зависимости от согласованности и развития компонентов в общей структуре направленности и реализации указанных функций были описаны уровни ее функционирования. Функциональный уровень характеризует зрелую профессионально-личностную направленность, включающую согласованное взаимодействие развитых компонентов и эффективно реализующую все ее функции (Климов, 2004, Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова, 2001, Ваягина и Марчук, 2009). Дофункциональный уровень профессионально-личностной направленности отражает незрелость и/или рассогласованность ее компонентов, связан с неэффективной, неполной реализацией собственных функций (Бодалев, 2006, Волкова, 1998, Безносов, 2004). На дисфункциональный уровень профессионально-личностной направленности указывают профессионально-личностные деформации субъекта, при которых развитие подменяется стагнацией, регрессом, деструктивными изменениями личности и неэффективностью профессиональной деятельности. В таком случае профессионально-личностная направленность не выполняет своих функций и связана с незрелостью, противоречивым содержанием ее компонентов (Безносов, 2004, Васягина и Лозгачева, 2008).

Таким образом, профессионально-личностная направленность определяет личностное и профессиональное развитие субъекта, а, следовательно, является важнейшим психологическим условием внедрения профессиональных стандартов.

Для изучения профессионально-личностной направленности в период внедрения профессиональных стандартов было проведено исследование, в котором приняли участие 272 педагогических работника г. Екатеринбурга и Свердловской области. Средний возраст респондентов 43,4 года (от 21 до 68 лет). Педагогический стаж участников исследования в среднем 20,7 лет (от 1 до 51 года). Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики:

тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьева), методика «Свободный выбор ценностей» (Е.Б. Фанталовой), методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Н.П. Фетискина), методика «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С.М. Петрова), опросник анализа удовлетворенности профессией (по Н.А. Харлову), методика базовой ориентации личности А. Басса и самоактуализационный тест Э. Шострома, методика определения уровня рефлексии (А.В. Карпова).

Исследование профессионально-личностной направленности проводилось в два этапа. Первый этап исследования позволил выявить общие особенности профессионально-личностной направленности педагогов (%):

- преобладание в Я-концепции профессиональных аспектов над вне профессиональными, что свидетельствует о стремлении к педагогической деятельности (86 %);
- незрелость профессионально-педагогической мотивации (78,3 %), что свидетельствует о недостаточной побудительной способности направленности;
- широкий спектр ценностей в структуре профессионально-личностной направленности (93,7 %), показывает важную роль как профессиональных, так и внепрофессиональных ценностей в регуляции профессиональной активности;
- низкая оценка значимости такой важной в профессии ценности, как «развитие» (78,7 %);
- низкая осмысленность будущего (33 %), сосредоточенность осмысленности жизни на прошлом (57,0 %), представление о бессмысленности собственной активности по изменению жизни (61,0 %) свидетельствуют о преобладании «стратегии выживания», отсутствии тенденций к развитию и стратегическому мышлению;
- противоречивое отношение к собственной профессиональной деятельности, выявленное (84,6 %), что выражается в субъективной удовлетворенности содержанием профессиональной деятельности и неудовлетворенности процессом ее реализации;
- рассогласование и противоречивость содержания ценностного и мотивационного компонентов направленности (82,7 %) свиде-

тельствует о выраженных внутренних конфликтах и дискоординации профессионально-личностного развития.

Таким образом, профессионально-личностная направленность педагогических работников характеризуется недостаточным развитием смыслового, мотивационного компонентов, а также рассогласованием ценностного и мотивационного компонентов, что в целом обусловливает формальный подход и поддерживающую стратегию в профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов. Рассогласованность компонентов указывает на незрелость профессионально-личностной направленности и является показателем дофункционального уровня профессионально-личностной направленности. Противоречия в содержании компонентов отражают внутренние конфликты педагога и являются показателем дисфункционального уровня профессионально-личностной направленности. Лишь небольшая часть респондентов показала функциональный уровень профессионально-личностной направленности, отличающийся достаточным развитием компонентов и гармоничным содержанием профессионально-личностной направленности. При этом достаточно высокий уровень рефлексии, выявленный у большинства респондентов (94,1%), указывает, что актуализация рефлексии может быть целенаправленно организована и использована в процессе развития и оптимизации профессионально-личностной направленности.

В условиях рассогласования и недостаточного развития отдельных компонентов направленности регуляция профессиональной деятельности осуществляется главным образом за счет доминирующих у субъекта установок, в связи с чем нами было осуществлено исследование особенностей направленности, связанных с разными комбинациями доминирующих установок педагогических работников (второй этап исследования). Для изучения типов профессионально-личностной направленности, выделенных на основе теоретического анализа, мы обратились к методам математической статистики, использовав кластерный анализ. За основу дифференциации профессионально-личностной направленности педагога по типам были приняты две основные интенции, имеющие наибольшее значение в реализации профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии педагога: установки, связанные с локусом контро-

ля (на себя, на деятельность, на взаимодействие), и установки, связанные с развитием (на адаптацию, на стабильность и на развитие). В результате дифференциации было получено девять кластеров, описывающих девять типов профессионально-личностной направленности респондентов: административный (35,7 %), коммуникативный (21,7 %), предметный (14,3 %), эгоцентрический (10,3 %), формально-продуктивный (6,3 %), генеративный (4,4 %), компенсаторный (3,7 %), самоактуализационный (2,6 %), манипулятивно-зависимый (1 %) типы.

Типологический анализ профессионально-личностной направленности позволяет сделать вывод о том, что типы, ориентированные на стабильность (коммуникативная, эгоцентрическая, административная), соответствуют дофункциональному уровню; типы, ориентированные на развитие (самоактуализационная, предметная, генеративная), соответствуют функциональному уровню профессионально-личностной направленности, а типы, ориентированные на адаптацию (компенсаторная, формально-продуктивная, манипулятивно-зависимая), соответствуют дисфункциональному уровню.

Полученные в исследовании данные позволяют сделать вывод о том, что определяя личностное и профессиональное развитие педагогических работников, профессионально-личностная направленность является важнейшим психологическим условием внедрения профессиональных стандартов.

На этапе внедрения профессиональных стандартов эффективными являются генеративный, самоактуализационный и предметный типы направленности, образующие функциональный уровень (21,3 % от общей выборки). Педагогические работники с названными типами профессионально-личностной направленности обладают личностными и профессиональными ресурсами, позволяющими выстроить траектории профессионального развития, обеспечивающие вход и последующую реализацию профессиональной деятельности в соответствии с требованиями соответствующего профессионального стандарта.

Педагогические работники с дисфункциональным (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная) и дофункциональным (коммуникативная, эгоцентрическая, административ-

ная) уровнями профессионально-личностной направленности (78,7 % от общей выборки) испытывают трудности в реализации профессиональной деятельности, не обладают достаточными личностными и профессиональными ресурсами для осмысления изменений в профессиональной деятельности и профессионального развития, а потому нуждаются в особом психологическом сопровождении.

Список использованной литературы

1. Васягина, Н.Н. Феноменологический анализ профессионально-личностной направленности / Н.Н. Васягина, Н.Ю. Марчук // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – № 6.
2. Васягина, Н.Н., Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-психолога / Н.Н. Васягина, Е.А. Казаева // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (44). – С. 29-34.
3. Васягина, Н.Н. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога: учебно-методическое пособие / Н.Н. Васягина, Н.Ю. Марчук // Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2013.
4. Забродин, Ю.М. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] / Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Том 8. – № 3. – С. 1–15.
5. Забродин, Ю.М. Основные итоги апробации и первых этапов внедрения профессионального стандарта педагога / Ю.М.Забродин, П.А. Сергоманов // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 21. – № 2. – С. 44–58.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
7. Минюрова, С.А. Психология саморазвития человека в профессии / С.А. Минюрова. – М. : Компания Спутник+, 2008. – 298 с.
8. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
9. Vasyagina, N.N. The Model of the professional and personal orientation of the teacher / N.N. Vasyagina E.G. Sabirova, A.K. Imanov // Mathematics Education. – Volume 11, Issue 1 (April 2016) - Special Issue on Actual Issues of National Education: Theory and Practice, pp. 291-301. DOI: 10.12973/iser.2016.21029a

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИЯХ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ТИПА

В.В. Солодухо
Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
valentsol@mail.ru

В статье представлен обзор некоторых подходов к проблеме профилактики и снижению проявлений синдрома выгорания в профессиях социономического типа (педагоги, медицинские работники, юристы и др.), Рассмотрена роль саморегуляции как механизма управления стрессом и эмоциональным выгоранием.

В настоящее время исследователями выделено свыше 100 симптомов, помогающих определить начинающееся выгорание у работников: снижение мотивации к работе; резко возрастающая неудовлетворенность работой; потеря концентрации и увеличение ошибок; возрастающая небрежность во взаимодействии с клиентами; игнорирование требований к безопасности и процедурам; ослабление стандартов выполнения работы; снижение ожиданий; нарушение крайних сроков работ и увеличение невыполненных обязательств; поиск оправданий вместо решений; конфликты на рабочем месте; хроническая усталость; раздражительность, нервозность, беспокойство; дистанцирование от клиентов и коллег и др.

Для разработки и внедрения программ, направленных на профилактику и коррекцию синдрома выгорания, необходимо знание, как его симптомов, так и тех причин (факторов), которые способствуют развитию данного синдрома.

В литературе описано большое количество этих причин – стресс-факторов (стрессоров), попыток их классификаций и создания типологий. Так, Е.С. Кузьмин (1977) к стресс-факторам относит: нарушение чувства комфорта и безопасности труда; дефицит времени для завершения плановых заданий; трудные и ранее незнакомые производственные задачи; чрезвычайные происшествия, стихийные бедствия, несчастные случаи; конфликты с вышестоящими руково-

дителями, с подчиненными, потеря руководителем своего авторитета и управляющего влияния на коллектив; длительная работа без отдыха, переутомление; несправедливые наказания, незаслуженное осуждение или пристрастная критика, лишение вознаграждения.

Н.Е. Водопьянова выделяет три группы факторов: личностные факторы, ситуативные и профессиональные требования.

В других типологиях выделяются: социально-психологические и профессиональные факторы (Б.П. Бунк и В. Хоренс, (1992); Вестерхауз (Westcrhouse) (1979); Метц (Metz), (1979); Л.Фестингер, (1957) и др.), личностные и ролевые (Н.А. Аминов, (1986); Е.И. Кальченко и др., (1987); Дж.Дж. Бранин и Е.Р. Гримел, (1990); В.Е. Орел, (2001); отдельно рассматриваются организационные характеристики (Лейтер и Харви (Leiter, Harvie), (1998); Б. Перман и Е. Хартман, 1982 и др.), кросскультурные факторы (Д. Химл, С. Джейрант, П. Тиннес, 1986 и др.) и т. д.

В.Дибшлаг (1989) выделил 6 групп стрессоров: интенсивность работы; доминирование фактора времени; недостаточность или высокая интенсивность общения; монотония; различные внешние воздействия; резкое нарушение обычной системы (порядка) работы [1].

Основная причина развития синдрома выгорания – несоответствие между личностью и работой, между высокими требованиями руководителя и реальными возможностями работника. Синдром выгорания характерен для высокострессовых профессий.

Симптоматика, развивающаяся на фоне развития выгорания, выполняет сигнальную функцию, обращая внимание сотрудника на то, что существует некий сбой в рабочих отношениях и деятельности [3, с. 55].

Так, например, Д.Г. Трунов (1997, 1998) говорит о том, что «В какой-то мере – это друзья профессионала, помогающие ему узнать, что с ним происходит. Восприятие этих сигналов как врагов означает отказ от предоставляемой возможности более глубокого понимания себя и своей деятельности» [6, с. 85]. Эти сигналы дают возможность работнику понять, что с ним происходит и, исходя из этого, решить, что делать дальше, возможно изменить профессию или каким-то образом постараться скорректировать проявления синдрома.

Своевременная профилактика выгорания включает в себя три направления работы.

1. Организация деятельности. Администрация может смягчить развитие «сгорание», если обеспечит работникам возможность профессионального роста, наладит поддерживающие социальные и другие положительные моменты, повышающие мотивацию[2].

2. Улучшение психологического климата в коллективе – это создание психологического комфорта в профессиональной группе, создание коллектива, существующего как единое целое, как группы людей, поддерживающих друг друга.

Известный петербургский психотерапевт А.В. Гнездилов, обсуждая вопрос о профессиональном «выгорании», пишет: «Стремление к профессиональному совершенствованию, внимание к собственным эстетическим запросам, постоянное сознание необходимости делать добро будут способствовать созданию той атмосферы, в которой возможно купирование многих стрессовых реакций».

3. Работа с индивидуальными особенностями. Психологическая работа должна включать три основных направления, соответствующие выявленным аспектам выгорания.

Первое направление стимулирует развитие креативности у специалистов, так как одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивляющееся изменениям. Креативность – это быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора. Креативность является мощным фактором развития личности, определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

Второе направление должно нивелировать влияние негативных профессиональных и личностных факторов, способствующих выгоранию. Здесь необходима работа по развитию у сотрудников умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, способности достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному совершенствованию и др.

Третье направление должно быть направлено на снятие у сотрудников стрессовых состояний, возникающих в связи с напряженной деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение

техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости [2]. Необходимость в саморегуляции часто возникает в профессиональной деятельности работников в ситуациях, когда специалист находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения; в ситуациях трудного межличностного общения и др. Психологические основы саморегуляции психических состояний включают в себя управление эмоциями и поведением [5, с. 99].

Саморегуляция может осуществляться как непроизвольно (то есть на уровне функционирования естественных природных механизмов, без участия сознания), так и произвольно с участием сознания. Этот второй вид саморегуляции обычно называют психической саморегуляцией, под которой понимают целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и в целом психоэмоционального состояния и осуществляется с помощью естественных или специально сконструированных приемов и способов саморегуляции.

Многие люди бессознательно используют такие естественные способы саморегуляции, как длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, танцы, музыка и многое другое. К сожалению, подобные средства нельзя, как правило, использовать на работе, непосредственно в тот момент, когда возникла напряженная ситуация или накопилось утомление. Но существуют приемы, которые можно использовать во время работы. Поэтому важно: - разобраться, какими естественными механизмами снятия напряжения и разрядки, повышения тонуса специалист уже владеет, но делает это бессистемно, от случая к случаю, не осознавая, что они являются своего рода техникой безопасности для его работы; - осознать их; - перейти от спонтанного применения естественных способов регуляции к сознательному использованию в целях управления своим состоянием; - освоить способы психической саморегуляции или самовоздействия.

К естественным приемам регуляции организма относятся: смех, улыбка, юмор; размышления о хорошем, приятном; различные движения, типа потягивания, расслабления мышц; наблюдение за пейзажем за окном; рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей.

Произвольные способы саморегуляции появились как результат работы ученых на основе изучения психологии и физиологии человека, закономерности и развития механизмов развития напряженности и утомления, обобщения опыта поведения людей в стрессовых ситуациях, накопленного столетиями.

Использование способов саморегуляции является эффективным средством профилактики напряженности, предотвращения синдрома выгорания. Это – своего рода, техника безопасности для специалистов.

В целях предотвращения синдрома выгорания могут проводиться лекции, мастер-классы, практические занятия. На таких занятиях участники знакомятся с феноменом выгорания, изучают причины его возникновения и развития, овладевают техниками, направленными на снижение уровня выгорания и уменьшение его негативного влияния на личность и деятельность специалиста. Одним из самых действенных средств профилактики выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование специалиста, повышение его квалификации [4, с. 117]. При возникновении и росте признаков синдрома выгорания у работников, важным является своевременное обращение внимания на улучшение организационных условий трудовой деятельности сотрудников, на особенности межличностных отношений, складывающихся в рабочей группе, на индивидуальные особенности выгорающих сотрудников.

Существенную роль в противодействии синдрому выгоранию отводят, прежде всего, самим работникам. Соблюдение ряда рекомендаций, может предотвращать появление эмоционального выгорания, снижать его уровень. Для того, чтобы защитить себя от выгорания, работник должен уметь определять краткосрочные и долгосрочные цели своей профессиональной деятельности, что повышает долгосрочную мотивацию профессионала; брать тайм-ауты на краткосрочный отдых в течении рабочего дня, что повышает ощущение психического и физического благополучия; профессионально развиваться и самосовершенствоваться, посещать курсы повышения квалификации, конференции и др.; избегать конкуренции, которая приводит к повышению тревоги и агрессивности; анализировать собственные чувства и делиться ими; поддерживать хорошую физическую форму,

так как неправильное питание, злоупотребление психоактивными веществами усиливают симптоматику эмоционального выгорания [4, с. 118]. С целью профилактики синдрома выгорания важно стараться рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки, учиться переключаться с одного вида деятельности на другой, проще относиться к конфликтам на работе, не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

В процессе профессиональной деятельности необходимо проводить реализацию комплексной программы, которая направлена на профилактику и коррекцию выгорания, которая включает диагностику и разнообразные формы практической психологической работы [3, с. 57].

Диагностика позволяет выявить уровень выгорания, на ее основании разрабатывается комплекс практических мероприятий по профилактике и коррекции синдрома выгорания.

Профилактика и коррекция синдрома выгорания, как указывает А.А. Осипова (2000), состоит в принятии на себя ответственности за свою работу, свой профессиональный результат, в умении не спешить и давать себе время для достижений в работе и жизни [5, с. 109]. Большое значение имеют реалистическая оценка своих возможностей и умение проигрывать, так как профессиональные спады и даже тупики – это естественные этапы профессионального развития настоящего специалиста.

Таким образом, профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического состояния и, при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда специалистов.

Список использованной литературы

1. Водопьянова, Н.Е. Психическое «выгорание» / Н.Е. Водопьянова // Мир медицины. – 2003. – № 12. – С. 24-25.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е.Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Мерзлякова, Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д.Р. Мерзлякова // Психолог. наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 55–61.

4. Милованова, С.Р. Проблемы и способы коррекции синдрома выгорания / С.Р. Милованова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск : 2014. – С. 116–118.
5. Осипова, А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / А.А. Осипова. – М. : Московск. псих.-соц. ин-т, 2008. – 240 с.
6. Трунов, Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме / Д.Г. Трунов // Журнал практич. психолога. – 2008. – № 8. – С. 84-89.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ. СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 3

О.В. Белановская
ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ СТУДЕНТОВ 3

С.П. Будникова
ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 8

С.А. Залыгаева, К.С. Шалагинова
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ ЛИДЕРА У ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ 13

Колга Вольдемар
ФЕНОМЕНЫ РИВАЛИТЕТА В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ 19

Л.А. Пергаменщик
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ФЕНОМЕНОЛОГИЯ 24

А. А. Полонников
ИСТОКИ, СЛЕДСТВИЯ И СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕРИТОРИЗМА 30

Н.А. Степанова
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАНИИ 37

Е. Л. Малиновский
СОБЫТИЙНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОНОМАТОЛОГИЧЕСКИЙ ПАТРИМОНИУМ В ПРЕОДОЛЕНИИ ГЕНДЕРНОГО ИНФАНТИЛИЗМА 42

С.Е. Покровская, Ю.И. Коваль
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ 48

А.А. Селезнёв
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ 53

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ 62
О.В. Аршанская
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ 62
Е.Л. Афанасенкова
ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 68
М.Л. Белановская
КЛАСТЕРНАЯ СТРУКТУРА ИМИДЖ-ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА В ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЯХ СТУДЕНТОВ 77
Е.Г. Власенкова
ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЕГО САМОРЕАЛИЗАЦИИ 82
В.С. Волченков
САМООЦЕНКА И ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 88
А.А. Давидович
УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С РАС КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 92
Ж.И. Казачёнок
ПРАКТИЧЕСКОЕ КОМПЛЕКСНОЕ ЗАНЯТИЕ КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ 97
Н.Ю. Клышевич, О.А. Дрозд
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЗРОСЛЫХ 104
С.И. Коптева, М.Ф. Бакунович, О.А. Шавлюкевич
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 111
М.В. Куприна
ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕЙ КАК СУБЪЕКТОМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И РЕСУРСОМ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ВСЕХ ЕЕ УЧАСТНИКОВ 116

Р.А. Кутбиддинова
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПСИХОЛОГА 123
Е.В. Мазуркевич, Л.Г. Жуковская
ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 128
Л.В. Марищук, Ю.О. Брикса
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ 135
Г.Д. Немцова, О.Н. Кривицкая
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ 141
Н.А. Панкстьянова, Е.Л. Афанасенкова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ КОЛЛЕДЖА В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ 146
Н.А. Пешкова, С.Г. Лещенко
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР 153
В.В. Плохих
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ АНТИЦИПАЦИИ СОБЫТИЙНЫХ ОРИЕНТИРОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 160
Ю.П. Поварёнков
КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРОФЕССИОНАЛА 167
Ю.А. Полещук, С.И. Бойко
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ 173
И.В. Савко
КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ 180
А.А. Таранова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 184

«ЦИФРОВАЯ» СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ТРАНСФОРМАЦИЯ КОММУНИКАЦИИ. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 190
Е.В. Брюхова
АТРИБУЦИЯ РОДИТЕЛЯМИ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ У ДЕТЕЙ С ОВЗ 190
Ю.М. Васина, О.И. Кокорева, О.А. Асмаловская
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКИ И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРЕСА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 199
Е.В. Горбатова
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 206
Т.И. Куликова
ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА 210
Г.В. Лосик
ИЛЛЮЗИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНТЕРНЕТА В ПЕРЕДАЧЕ ОБРАЗНОЙ ИНФОРМАЦИИ 216
Д.П. Лямин
ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 224
В.Ф. Казибекова, Н.И. Тавровецкая
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ 229
А.В. Карандеева, Е.В. Панферова
ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ 235
Н.И. Морозова, В.Е. Морозов
РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 239
С.В. Пазухина
ТИПЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ВОЗДЕЙСТВИЮ НА РЕБЕНКА ВРЕДНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИЗ СЕТИ ИНТЕРНЕТ 250
В. И. Шебанова, А. А. Чхаидзе
ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ 257

А.В. Шевцов, Г.В. Лосик
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 265
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ. ТЕХНОЛОГИИ СОЗДАНИЯ ДРУЖЕСТВЕННОЙ И ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ШКОЛАХ 272
А.Г. Самохвалова, О.Н. Вишневская
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОБЫ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ 272
В.И. Слепкова
ШКОЛЬНАЯ ТРАВЛЯ КАК ПРОЦЕСС ДЕГУМАНИЗАЦИИ АГРЕССОРА И ЖЕРТВЫ 282
В. А. Хриптович
ЭКСПЕРТИЗА МОДЕЛИ НАПРАВЛЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА 286
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА 293
Л.Ю. Трунова, С.А. Филиппова
ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 293
МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СПЕЦИАЛИСОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 297
С.А. Валаханович, Н.И. Щурко
ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ 297
Васягина Н.Н.
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 304
В.В.Солодухо
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ СИНДРОМА ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИЯХ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ТИПА 312