

Министерство образования и науки РФ
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

Педагогика и психология как ресурс развития современного общества

Материалы
2-й Международной научно-практической конференции,
посвященной Году учителя,
7—9 октября 2010 года

Рязань 2010

ББК 74.00+88

П24

П24 **Педагогика** и психология как ресурс развития современного общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 7—9 октября 2010 г. / под ред. Л.А. Байковой, Н.А. Фоминой, А.Н. Сухова ; РГУ имени С.А. Есенина. — Рязань, 2010. — 532 с.

ISBN 978-5-88006-652-0

В сборнике представлены статьи ученых, педагогов-практиков, практических психологов, аспирантов, преподавателей вузов России (Астрахань, Белгород, Москва, Махачкала, Нижний Новгород, Рязань, Самара, Тюмень, и др.), Украины (Киев, Луцк), Египта (Ассуит) по актуальным педагогическим и психологическим проблемам, решение которых будет способствовать развитию личности и общества в современных условиях.

Ключевые слова: психологическое здоровье, социальное здоровье, негативные социально-психологические явления, социально-психологическая адаптация, развитие личности

ББК 74.00+88

На обложке: фото главного корпуса
РГУ имени С.А. Есенина

ISBN 978-5-88006-652-0

© Под ред. Байковой Л.А., Фоминой Н.А.,
Сухова А.Н., 2010
© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2010

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ПСИХИЧЕСКОЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ, СОЦИАЛЬНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ	11
<i>Hamdi N. El-Tallawy, Nefissa Abd El-Kade, Taha A. Al-Mestikawy, Alaa El-Din M. Darweesh, Ikram I. Mohamecf, Zamzam A. Ahmed</i> Social and Communication skills assessment in patients with depression	11
<i>Taha Ahmed Al-Mestikawy</i> National Stereotypes and the Form of Conflict Among Groups	28
<i>Еремкин Ю.Л., Разина Л.Н., Наумова И.В.</i> Изучение, профилактика и коррекционная работа с учащимися с агрессивным поведением	48
<i>Гревцова Е.А., Буробина Л.Н., Николаева А.Д., Меньшова О.Н.</i> Здоровье учащихся как показатель здоровьесберегающего функциони- рования образовательного учреждения	53
<i>Галицына И.В.</i> Организационно-педагогические условия функционирования системы психологической службы вуза	58
<i>Назарова Ю.В.</i> Здоровье будущих педагогов и акцентуации характера	64
<i>Крапотина Н.В.</i> Организация психолого-педагогического сопровождения выпускников в период подготовки к единому государ- ственному экзамену	70
<i>Куштавкина И.А., Еременко Е.А.</i> Мониторинг «Социально-пси- хологический портрет старшеклассника»	72
<i>Антипова О.А.</i> Психологическое здоровье детей и подростков – основа формирования личности	74
<i>Куштавкина И. А.</i> Мониторинг социализации старшеклассников «Уровень социальной зрелости»	78
<i>Башкирева Т.В.</i> Значение целостного подхода к изучению адаптационных реакций организма	81
<i>Шахшанатова У.Ш.</i> Телефон доверия (ТД): профилактика и предотвращение кризисного и суицидального состояния	86
<i>Маслова И.П.</i> Воздействие различных форм психической де- привации на психологическое здоровье ребенка	90
<i>Уварова С.Я.</i> Умение старшеклассников решать жизненно важные проблемы как фактор сохранения их психического здоровья	92
<i>Башкирева А.В.</i> Влияние биологических ритмов на социальное поведение человека	95
<i>Фокин В.А., Фокина Е.В.</i> Роль межпоколенного подхода в укреплении социального здоровья человека	97
<i>Ламсков А.В.</i> Факторы, влияющие на физическое и социальное здоровье студентов университета	98

СЕКЦИЯ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ	101
<i>Федоренко Р.П.</i> Особенности функционирования созависимого супружества	101
<i>Бурмистрова Е.В., Лукова М.С.</i> Роль коммуникативной компетентности в работе представителей социэкономических профессий	109
<i>Кузнецова К.С.</i> К вопросу о возможностях диагностики и развития эмоционального интеллекта в современном образовательном учреждении	112
<i>Яковлева Н.В.</i> Системная характеристика эффективности жизнедеятельности субъекта как социально-психологический аспект модернизации прикладных психологических исследований	122
<i>Пастухова М.В.</i> Образ отца в детском возрасте	125
<i>Перова Н.А.</i> К вопросу о социальной активности молодежи	127
<i>Дубовицкая Т.Д.</i> Маркетинговое мышление и конкурентоспособность современного специалиста	130
<i>Ершова Р.В., Шаранова Р.З.</i> Структура психологического благополучия личности в период социально-экономического кризиса	133
<i>Осницкий А.К.</i> К вопросу о логике технологических изменений в образовании	136
<i>Якушева Ю.П.</i> Семья как основа реализации индивидуальных потребностей человека	149
<i>Чинакал О.В.</i> Проблема межкультурной адаптации студентов из Китая и Анголы в условиях РУДН	151
<i>Вознесенская И.Н.</i> Организация психолого-педагогической помощи в системе образования Польши (на примере города Вроцлав)	153
СЕКЦИЯ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ	158
<i>Онкович А.В.</i> Медиапедагогика и медиапсихология как ресурс развития современного общества (от педагогической прессы к медиаобразованию)	158
<i>Дементьева М.Н.</i> К вопросу о развитии методологических традиций в истории отечественной педагогической мысли	164
<i>Макаренкова Е.М.</i> Основоположники экспериментальной педагогики России начала XX века	168
<i>Поликарпова М.Л.</i> Понятие основного педагогического принципа по В.А. Лаю	171
<i>Сбитнева Н.Н.</i> Идеи интеграции в философии Сократа	172
<i>Шабалина Е.П., Паникоровская Е.В., Колягина С.А.</i> Различные подходы к проблеме эстетического воспитания	174
<i>Мартишина Н.В., Бобылёва О.А.</i> Ценности воспитания как основа формирования духовно-нравственной личности	179
<i>Дергачева Е.С.</i> Сущность духовно-нравственного воспитания	182
<i>Головичёва Ю.В.</i> Нравственное воспитание школьников	184

<i>Шахшанатова У.Ш.</i> О проблеме духовно-нравственного воспитания	187
<i>Сулова С.М.</i> Формирование экологической культуры как компонент духовно-нравственного воспитания	190
<i>Демидова С.Б.</i> Гуманистические ценности личности учителя	192
<i>Перехватова А.В.</i> Проектирование управленческой культуры в системе образования как проблема модернизации	194
<i>Алентикова С.А.</i> Языковая личность и коммуникативно-деятельностный подход в методике преподавания русского языка в современной школе	197
<i>Трушкина Е.А.</i> Современные тенденции в обучении детей-мигрантов в США и Германии	200
<i>Ладохина И.Ю.</i> Дифференцированный подход с учетом ведущей сенсорной модальности. Теоретическая модель.	204
<i>Ожерельева С.В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей в период адаптации к школе	210
<i>Литовкина И.В.</i> Использование метода учебных проектов в работе с одарёнными детьми в начальной школе	211
<i>Ерофеева М.А.</i> Гендерный аспект модернизации образования	214
<i>Лобанова А.А.</i> К вопросу о формировании общекультурных компетенций	218
<i>Желтова С.С.</i> Особенности занятий иностранным языком с дошкольниками в условиях учреждений дополнительного образования	221
<i>Кулешова М.Ю.</i> Театрализованная деятельность как средство речевого развития детей старшего дошкольного возраста	223
<i>Никитина Т.С.</i> Проектная деятельность в детском саду	225
<i>Москвина Е.А.</i> Загадка как средство речевого развития детей среднего дошкольного возраста	228
<i>Лапшина Т. С.</i> Формирование дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста	230
СЕКЦИЯ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	233
<i>Шалагинова К.С.</i> Организация работы с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья при переходе к инклюзивному образованию	233
<i>Завьялова И.Г.</i> Основные факторы, влияющие на развитие речевой деятельности ребёнка	237
<i>Валявко С.М., Аверьянова Е.В.</i> Современное состояние проблемы изучения ценностей и ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития	239
<i>Журавлева М.В.</i> Теоретические и методологические основы изучения свойств темперамента у подростков с нарушениями зрения	250
<i>Толмачева Г.А., Копылова О.С.</i> К вопросу об участии студентов в волонтерских проектах	260

<i>Киселева Т.В.</i> Пути решения проблем духовно-нравственного воспитания младших школьников в коррекционной школе	262
<i>Авдашкова Е.В., Горелова А.С.</i> Тревожность и агрессивность умственно отсталых детей	265
<i>Пятибратова О.Н., Горелова А.С.</i> Воображение у детей с нарушениями речи	266
<i>Котова А.В., Михеева Ю.А.</i> Особенности памяти умственно отсталых школьников	267
<i>Кузьмина Е.С., Михеева Ю.А.</i> Особенности произносительной стороны речи у детей со стёртой дизартрией	269
<i>Шавыкина С.С., Митина М.А.</i> Исследование критического отношения больных шизофренией к своему заболеванию	272
<i>Белова О.А.</i> Использование теппинг-теста в работе с учащимися, депривированными по слуху	274
<i>Нестеренко О.Б.</i> Механизмы психологической защиты у старших подростков, страдающих разными видами соматической патологии	278
<i>Уайт М.</i> Модель Portage: принципы и практика	283
<i>Табутто В., Самарина Э.В.</i> Развитие проекта Portage ThePromise в РГУ имени С.А. Есенина	286
<i>Самарина Э.В.</i> Типологический поход к организации социально-трудовой абилитации воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната	288
<i>Макеева Е.А.</i> Формирование мотивации к учению у младших школьников с задержкой психического развития	295
СЕКЦИЯ 5. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	299
<i>Роюк С.Е.</i> Психологические особенности мотивационной сферы студентов с разным уровнем учебных достижений	299
<i>Микова И.М.</i> Академическая мобильность студентов в России и за рубежом	307
<i>Тимошина Т.А.</i> Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента	310
<i>Бочкарева С.М.</i> Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента	315
<i>Воронина Т.С.</i> Формы, средства и методы дистанционного обучения	320
<i>Слепцова Е.В.</i> Формирование билингвальной культуры личности будущего учителя при изучении иностранного языка в современном вузе	324
<i>Гребнева Е.В.</i> Подготовка будущих учителей к экологическому просвещению родителей	328
<i>Федотенко И.Л., Югфельд И.А., Югфельд Л.А.</i> Подготовка будущих педагогов к работе в учреждениях инклюзивного образования	332
<i>Губарева Т.В.</i> Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя в условиях инклюзивного образования	337

Лях Т.И. Диагностические компетенции, необходимые будущим учителям для сотрудничества с родителями школьников в условиях инклюзивного образования	342
Васильева В.Д. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей технического вуза в условиях реформирования высшей школы	347
Васильева И.В. Принципы компетентностного подхода в образовании	350
Максимова Е.А. Объединение профессиональных и образовательных стандартов на основе развития компетенций	355
Симакова Е.С. О содержании курса «Риторическая компетенция преподавателя высшей школы»	361
Архарова Л.И. Ценностные приоритеты образования студентов университета	364
Ивкина Т.В. Специфика работы со студентами заочного отделения специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» по формированию представлений о детском изобразительном творчестве как феномене культуры	366
Егорова О.Л. Аксиологические приоритеты в подготовке учителя начальных классов	367
Чулкова Е.Н. Самостоятельная работа как условие творческого развития и самоорганизации личности студентов на уроках естественнонаучных дисциплин	369
Чуктурова Н.И. Методологический подход в обучении безопасности жизнедеятельности как составляющая компетентности будущего учителя ОБЖ в школе	371
Фирсова Ю.Н. Новая система управления высшими учебными заведениями в европейских странах	372
Будкина Ю.Е. Проблема личностно ориентированного обучения в военном вузе	375
Гребенкина Л.К. К вопросу о создании и развитии кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ	378
Байкова Л.А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования	382
СЕКЦИЯ 6. ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА	389
Евтешина Н.В. К вопросу о роли психологического сопровождения спортивной деятельности	389
Голубева В.А. Направленность личности и темперамент подростков-спортсменов	391
Митина М.А., Соколовская И.Ю. Психологическое сопровождение спортсменов-конников	394

<i>Федина Е.С., Митина М.А.</i> Сравнительное изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, занимающихся боевыми искусствами, ушу и бальными танцами	396
<i>Макоева Л.А., Евтешина Н.В.</i> Психологические особенности проявления стресса у учащихся спортивной школы	399
<i>Красавцева Е. М.</i> Исследование роли спортивной деятельности (бального танца) в формировании личности	400
СЕКЦИЯ 7. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ	406
<i>Сухов А.Н.</i> Социально-психологические аспекты модернизации в различных сферах	406
<i>Власова Л.А.</i> К вопросу о волонтерских студенческих отрядах	407
<i>Гераськина М.Г.</i> Проблема коммуникативной компетентности педагога как фактора модернизации образования	409
<i>Жалабкович И.Н.</i> Повышение профессионально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы как одно из направлений Концепции развития УИС в Российской Федерации до 2020 года	410
<i>Захарова А.А.</i> К вопросу о модернизации системы высшего образования	413
<i>Корчагина Л.М.</i> Социальная работа с педагогическим персоналом общеобразовательной школы в условиях модернизации образования	414
<i>Курносова О.С.</i> Социально-психологические аспекты анализа корректности неэтичной рекламы	417
<i>Петрушина Л.В.</i> Модернизация семьи в современном обществе	418
<i>Рыжкова А.Н.</i> Изменения в представлениях студентов о ролевом поведении в семье	420
<i>Трыканова С.А.</i> Компаративный подход к исследованию проблем модернизации организационно-правового регулирования миграции в России и Европе	421
<i>Чурилова И.А.</i> Психологическое обеспечение служебного соответствия курсантов образовательных учреждений ФСИН России	422
<i>Щербаков Г.В.</i> Социально-психологические аспекты модернизации в уголовно-исполнительной системе	423
<i>Блинкова А.В.</i> Проблема психологического обеспечения безопасности воспитанников детских домов в свете реформирования отечественного образования	425
<i>Пряжонова Е.В.</i> Центр подготовки сержантов Вооруженных сил Российской Федерации	426
<i>Строева Г.В.</i> К проблеме реализации гуманитарно-образовательного подхода в процессе исправления осужденных	427

СЕКЦИЯ 8. ЛИЧНОСТЬ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	435
<i>Кабардов М.К., Смирнова-Бауэр Е.А.</i> Новые тенденции в развитии качества преподавания иностранных языков	435
<i>Медведская Т.С.</i> Проявление активности личности в речевой деятельности студентов РУДН	437
<i>Калмыкова Л.</i> Речевая личность носителя учебного дис- курса	443
<i>Харченко Н.</i> Речь как средство реализации индивидуаль- ности и творческого развития детей в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского	445
<i>Новикова И.А.</i> Сравнительный анализ толерантности иностраннх студентов из разных регионов	447
<i>Теняева О.В., Фомина Н.А.</i> Инструментально-стилевые характеристики ответственности подростков с девиантным поведением	449
<i>Исаева И.С.</i> Проблема изучения личности курсантов военного вуза	453
<i>Мирчетич М.А., Фомина Н.А.</i> К вопросу об индивидуальном стиле учебной деятельности	458
<i>Елгина С.В.</i> Проявления особенностей социального интел- лекта личности подростков в когнитивном компоненте их речевых действий	462
<i>Власова Л.А.</i> Проблема выраженности в речи особенностей индивидуальности	464
<i>Бакова И.В., Фомина Н.А.</i> Практические рекомендации по гармонизации общительности и повышению адаптированности студентов	468
<i>Беспалова Т.М.</i> Изучение ответственности как основы профессиональной компетентности курсантов военного вуза	473
<i>Леева А.Н.</i> Эмоциональное выгорание педагогов в условиях современного общества	474
<i>Карначёв А.Г.</i> К вопросу о гендерных различиях студентов	478
<i>Фомина Н.А., Алейкин А.Г.</i> Системное исследование ответственности студентов – будущих управленцев	480
<i>Балакина А.Ю.</i> Структура любознательности студентов и ее влияние на успешность учебной деятельности	485
<i>Фомина Н.А., Арутюнян Т.А.</i> Особенности общительности подростков, обучающихся в общеобразовательной школе	487
<i>Фомина Н.А., Авдеев В.С.</i> Особенности настойчивости студентов	490

СЕКЦИЯ 9. ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ	497
<i>Стицына К., Прасолова М.</i> Интернет общение и его влияние на личность и коммуникативное поведение студента и старшеклассника	497
<i>Толмачев Ю.</i> Интернет-общение и развитие личности	499
<i>Вышлова Я.П.</i> Детские страхи в старшем дошкольном возрасте	504
<i>Давыдова Д.А.</i> Особенности лексической стороны речи у дошкольников с минимальными проявлениями дизартрии	505
<i>Колядова Н.Ю.</i> Особенности психологического сопровождения детей с РДА в условиях образовательных учреждений	506
<i>Кошелева У.Ю.</i> Способность к саморазвитию первокурсников-экономистов	508
<i>Соколовская В.В.</i> Коммуникативные и организаторские склонности моих однокурсников	510
<i>Юркова А.Г.</i> Мотивация учения первокурсников филфака и социальное здоровье	512
<i>Смирнов И.</i> Ценностные ориентации на семейные отношения студентов вуза	513
<i>Фешина М.П.</i> Речевые и неречевые нарушения в структуре дефекта у дошкольников со стертой дизартрией	514
<i>Беликова М.В.</i> Особенности эмоционально-волевой сферы учащихся с нарушением интеллекта	516
<i>Чевтаева Т.Р.</i> Профориентационная работа в специальной (коррекционной) школе VIII вида	518
УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ	521

СЕКЦИЯ 1
ПСИХИЧЕСКОЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ, СОЦИАЛЬНОЕ
И ФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Hamdi N. El-Tallawy*,
Neuropsychiatry department, Faculty of Medicine, Assiut University, Assiut,
Egypt

Nefissa Abd El-Kade,
Faculty of Nursing, Cairo University, Egypt

Taha A. El-Mistkawy
Psychology department Faculty of Arts, Assiut University, Assiut, Egypt

Alaa El-Din M. Darweesh*,
Neuropsychiatry department, Faculty of Medicine, Assiut University, Assiut,
Egypt

Ikram I. Mohamecf
Faculty of Nursing, Assiut University, Assiut, Egypt

Zamzam A. Ahmed^Y.
Faculty of Nursing, Assiut University, Assiut, Egypt

**Social and Communication skills assessment in patients
with depression**

Хамди Н. Эль-Таллави,
нейропсихиатрическое отделение факультета медицины, Ассьютский
университет, г. Ассьют, Египет

Нефисса Абд Эль-Кадер,
факультет дошкольного воспитания, Каирский университет,
г. Каир, Египет

Таха А. Эль-Мисткави, *психологическое отделение факультета*
искусств Ассьютского университета;

Алаа Эль-Дин М. Дарвиш, *нейропсихиатрическое отделение*
факультета медицины Ассьютский университет, г. Ассьют, Египет

Икрам И. Мохаммед, Замзам А. Ахмед, *факультет дошкольного*
воспитания Ассьютский университет, г. Ассьют, Египет

Замзам А. Ахмед,
факультет дошкольного воспитания Ассьютский университет,
г. Ассьют, Египет

**Оценка социальных и коммуникативных умений у пациентов
с диагнозом «депрессия»**

Аннотация

Основания и цели. Большинство депрессивных состояний относятся к заболеваниям широко распространенным, нарушающим работо-

способность и связанным с серьезными нарушениями в физическом и социальном функционировании. Как известно, депрессия негативно влияет на умения пациентов в когнитивной, поведенческой, социальной и коммуникативной сферах. Данное исследование имеет **цель** оценить природу и масштаб нарушений в социальных и коммуникативных умениях пациентов с депрессивными состояниями.

Объект и методы исследования. Исследование включало 50 стационарных больных, впервые получивших диагноз «депрессия» в соответствии со шкалой DSM-4, и 50 пациентов с диагнозом «диабет» в качестве контрольной группы. Их социальные и коммуникативные умения оценивались с помощью шкалы депрессии Хамильтона (HAM-D).

Результаты. Пациенты с депрессивными состояниями показали существенно более низкие средние величины по шкале коммуникативных умений по сравнению с контрольной группой. Имеются в виду следующие коммуникативные умения: невербальное поведение (жесты), глазные контакты, умение начать вербальную коммуникацию, поведение в условиях выполнения заданий, процессуальное поведение, поведение в рамках группы, уверенность речи, восприимчивость к речевой компетенции и речевым умениям. Достоверность различий между экспериментальной и контрольной группами составила 0.0001 – 0.005. Также было обнаружено, что в экспериментальной группе имеется существенно более высокий процент испытуемых с нарушением социальных умений по сравнению с контрольной группой и была выявлена отрицательная корреляция между общим баллом по шкале HAM-D и уровнем социальных умений у пациентов с депрессивными нарушениями.

Заключение. Депрессия тесно связана с ухудшением коммуникативных и социальных умений, в силу чего их уровень развития должен быть оценен и выработаны программы коррекции, направленные на получение позитивного результата лечения депрессивных пациентов.

Ключевые слова: депрессия, коммуникативные и социальные умения.

ABSTRACT

Background and aims: Major depressive disorder is a prevalent and disabling illness, associated with significant impairment in physical and social functioning. Depression is known to affect cognitive, and behavioral aspects and social and communication skills in those patients. This study **aimed to** assess the nature and scope of social and communication skills in patients with depressive disorder. **Subjects and Methods:** The study included 50 inpatients diagnosed for the first time as depressive disorder according to the DSM-IV criteria and 50 diabetic patients as controls. They were assessed through Hamilton Rating Scale for Depression (HAM-D), social skills and communication skills assessment scales. **Results:** Patients with depressive disorder have mean scores of most of the communication scale items significantly lower than controls; gesturing behavior, eye con-

tact, verbal initiating behavior, task behavior, process behavior, overall group behavior, speaking confidence, perception of communication competence and perception of communication skills (P value range = 0.0001-0.005). Significantly higher percentages of patients with depressive disorder have impairment of the social skills than control group. There was a negative correlation between total score of HAM-D and social and communication skills impairment. **Conclusions:** Depression is associated with social and communication skills impairment that needed to be assessed and justify a training program to improve the outcome of management of depressed patients. **Key words:** Depression, communication and social skills.

INTRODUCTION

Depression is a pervasive mental health problem with heterogeneous etiological origins. Cases of depression can be explained by biological (Stokes, 1987), environmental and life stress (Lloyd, 1980b), and cognitive (Abramson et al, 1989) factors. Several decades of research on interpersonal aspects of depression have clearly situated interpersonal problems on this list of associated features that simply must be considered in order to gain a full understanding of the cause and course of depression (Segrin & Abramson, 1994).

Traditionally, assessment and diagnosis of depression has focused on affective, cognitive, and somatic symptoms. However, some are beginning to suggest that an analysis of interpersonal symptoms and problematic social behaviors are a valuable addition to these traditional focal points (Rehm, 1988). Many of the studies of nonverbal behaviors associated with depression were not focused on social skills per se, but rather than the assessment of depressive symptoms (Segrin 2000).

Certain social behavior problems may be so powerfully linked to depression that might serve as an effective gauge of the severity of patients' depression. For example, slow speech rate, excessively long pauses and silences, diminished vocal pitch, diminished gestures, sad facial expression, and reduced eye contact all exhibit fairly

strong association with depression, and are sensitive to the severity of the depressive state (Segrin, 2000)

According to Antonuccio and Danton (1995), communication skills when interacting with others are; use of speaking fluency, use transitions, avoids disfluencies as "um", "er", "you know", speaking volume (neither too loud non too soft). Speaking articulation clearly pronounce words, also use gesturing behavior, use of hands and arms when speaking, maintain eye contact, look at others while speaking or listening, facial expression neither blank nor exaggerated. The person should be able to use verbal initiating behavior beginning and maintaining conversations, listening behavior, avoid interrupting, allow others to finish contributions paraphrases, task behavior (accomplish goal when working in group situations), also uses process behavior, offers verbal and nonverbal support, encouragement to others in group situation.

Communication skills in depressed patient characterized by lack of interacting with others, depressed patients a loud and too soft speaking volume. Depressed individuals have the speaking articulation unclear, the use of gesturing behavior, use of hands and arms and hand when speaking with others are less effective. On the other hand, depressed patient during communication unable to maintain eye contact with others while he has good listening and may have depressed mood that observed in facial expression during communication (Nwughton, 1992).

The concept of "social skills" is also referenced with a number of related terms that include: interpersonal skills, interpersonal competence, social competence and communication competence. Many authors use these terms interchangeably (Segrin 2000). Many authors concluded that, one could reasonably distill most of the definitions of social skills (and their associated aliases) to the ability to interact with other people in a way that is both appropriate and effective (Segrin, 1992; Spitzberg & Cupach, 1985, 1989). Appropriateness indicates that the actor's behavior does not violate social norms, values or expectations that is; it is not viewed negatively by others. Effectiveness indicates that the actor's behavior achieves or accomplishes his or her intended goal(s) in that interaction.

This study **aimed to** assess the nature and scope of social and communication skills in patients with depressive disorders.

SUBJECTS AND METHODS

Subjects

The study included 50 patients of both sexes diagnosed as depressive disorder according to the DSM-IV criteria for the first time. None of them have psychotic features, presence of evidence of organic brain syndrome or mental subnormality. Another chronic 50 diabetic patients cross-matched as regard sex, age, and educational level as control subjects, non of them have complicated diabetes or have history or presence of psychiatric disorder. Each patient and control signed an informed written consent that approved by the institutional ethical committee of the faculty of Medicine Assiut University. The mean age of depressed patients was 28 ± 3.5 years while that of the controls was 27 ± 2.9 years, ranged from 20 to 50 years. Thirty-five (70%) of depressed patients were female and 15 (30%) were male. Concerning marital status, 27 (54%) of patient were married while, 23 (46%) were single (table 1).

Pilot study

A pilot was carried out included 50 depressed patients (excluded from the study) at Dar Elmokatam for mental health prior to the present study during a month period to test reliability and validity as well as the applicability of the Arabic translation of the instruments.

Item of Hamilton Rating Scale For Depression (HAM-D) showed high reliability and internal consistency of each item to the total score by using split-half method (weight 0.749) and corrected by using Spearman - Brown equation, showed $r = 0.86$ and it is acceptable and considered high. Also, by

using factor analysis it was found that the scale has a good level of internal consistency. All items had a weight greater than 0.6 (weight 0.74).

The Arabic translation of Social Skills Assessment Scale showed validity about 0.83 and internal consistency (reliability) by using Pearson correlation one tailed method of each item with the total score of the scale was found to be high ($r = 0.66$; $P = 0.05-0.01$).

The Arabic translation of the Communication Skills Assessment scale was found to be valid and internal consistency of each item by using factor analysis is high ($r = 0.82$) except that of speaking volume, speaking articulation, task behavior and process behavior was found to be low ($r = -0.06-0.5$).

After an official permission to carry out the study, nurses and residents were interviewed to explain the tools and gain their help if needed. **Instruments Hamilton Rating Scale For Depression (HAM-D)** (Hedlung & Vieweg, 1997):

It includes 21 items to rate severity of depression, the higher the score the more severe the depression. Each item is scored as 0 when it is absent, 1 if it is of mild degree, 2 of moderate, 3 if severe and 4 if it is incapacitating. Severity of depression was graded according the following schedule: total score ranged from 13-16, was graded as mild depression, score from 17- 20, graded as moderate depression, and scores from 20 and above as severe depression. **Social Skills Assessment Scale** (Fabian, 2002):

It was used to assess social skills and consists of 17 sentences answered by (yes) when the skill is present and (no) if the skill is absent. Each sentence represents a social skill. The higher number of sentences answered by yes, the higher preserved social skills. If more than 7 sentences was answered by yes this indicates good social skills, and if less than 7 sentences social skills was considered as poor. It takes about 20 minutes to be completed. **Communication Skills Assessment:**

This was carried out through communication skills Assessment Form (Catherine et al., 2003). It consists of 14 items. It is scored from 1 point to 5, the higher the score the higher the ability to communicate. It is scored as follows: Inadequate skill = 1, Fair skill = 2, Adequate skill = 3, Good skill = 4, and Superior skill = 5. The scale takes about 20 minutes to be completed.

Procedure:

The institutional ethical committee of faculty of Medicine, Assiut University approved the protocol of the study. Each patient and control gave an informed consent to participate in the study. Psychiatric residence and nursing staff were contacted to explain the study and to gain their help in completion of information about the patients. Every patient and control was interviewed individually.

Statistical analysis

The data were coded and entered to an IBM personal computer using the statistical package of SPSS (version 10.0). Analysis of the complied data included descriptive statistics using means and standard deviations (SD). Uni-

variate analysis using the Chi-square and ANOVA tables was performed to test the significant difference between patients and control group. Statistical significance was considered at P value equal or less than 0.05.

RESULTS

The demographic characteristics of the studied sample are represented in table (1); there is no statistical difference between depressed patients and controls.

Patients with depressive disorder have mean scores of most of the communication scale items significantly lower than the controls; gesturing behavior, eye contact, verbal initiating behavior, task behavior, process behavior, overall group behavior, speaking confidence, perception of communication competence and perception of communication skills (P value range = 0.0001-0.005). There were insignificance differences observed as regard mean scores of speaking fluency, speaking articulation, facial expression and listening behavior, but still depressed patients have mean score lower than the controls (table 2).

Significantly higher percentages of patients with depressive disorder have impairment of the social skills than the control group. These skills include: use common courtesies e.g. please, thank you (P = 0.001), use social etiquette appropriately (P = 0.001), wait till the other person has finished talking before answering a question (P = 0.001), person greets people appropriately (P = 0.01), provide sufficient personal space when talking to people (P = 0.001), person maintain topic and fluency of conversation (P = 0.01), person uses manners as are appropriate to all situation (P = 0.01) and maintain a socially acceptable presentation of themselves (P = 0.001), and person uses appropriate facial gestures to match the situation and mood of a social situation (P = 0.001). Higher percentages of patients with depressive disorder were unable to initiate a conversation appropriately (P = 0.05), unable to talk at an appropriate level (P = 0.05), and unable to wait their turn when queuing for service (P = 0.05). Also, other social skills tend to show more impairment in patients with depressive disorder than the control group, but of no statistical significance. These skills include: response appropriately when greeted by another, differentiate their greeting between differing relationship, differentiate between the different levels of relationship, and consider the need of other in the community when using a facility or resource (table 3).

As regard severity of depressive symptoms according to HAM-D scale, female patients with depressive disorder have scores that were statistically significantly higher than that of male patients in insomnia early (P = 0.01), anxiety somatic (0.007), somatic symptoms gastrointestinal (G.I) (0.03), somatic symptoms general (P = 0.01), hypochondriasis (P = 0.04) and depersonalization (P = 0.04). However, there were no statistical significant differences between males and females in the total score and other symptoms of depression (table 4).

We found no statistical significant differences between male and female depressed patients as regard total scores of HAM-D, communication skills and social skills. Other variables as, marital status, level of education, residence and occupational status of the patients not affecting severity of symptoms, level of communication and social skills impairment of patients with depressive disorder (table 5).

There was a negative correlation between the total scores of HAM-D and communication skills in patients with depressive disorder ($r = -0.301$ at $P = 0.03$) (figure 1). Also, a negative correlation was found between the total score of HAM-D and social skills of patients with depressive disorder ($r = -0.41$ at $P = 0.003$) (figure 2).

Table (1): Demographic characteristics of the studied sample

Demographic characteristics	Depressed pa- No. 50		Control subjects No. 50		P value
	No.	%	No.	%	
Sex					
Males	15	30.0	15	30	1.00
Females	35	70.0	35	70	
Age	28 ±3.5		27 ±2.9		
20-30	25	50.0	25	50.0	0.57
30-40	9	18.0	9	18.0	
40-	16	32.0	16	32.0	
Marital status					
Single	23	46.0	15	30.0	0.09
Married	27	54.0	35	70.0	
Residence					
Rural	43	86.0	35	70.0	0.05
Urban	7	14.0	15	30.0	
Education					
Illiterate	30	60.0	40	80.0	0.18
Primary	15	30.0	8	16.0	
University	5	10.0	2	4	
Occupation					
Not working	29	58.0	27	54.0	0.42
Manual work	14	28.0	20	40.0	
Mental work	7	8.0	3	4.0	

Table (2): Mean scores of items of Communication Skills Assessment of patients with depressive disorder and the controls

Statement	Depressed patients No. 50		Control group No. 50		P-value
	Mean	±SD	Mean	±SD	
Speaking fluency	2.56	1.6	0.92	1.1	0.21
Speaking volume	2.36	1.5	3.12	1.1	0.005

Speaking articulation	2.44	1.5	2.90	1.1	0.07
Gesturing behavior	1.44	1.1	3.00	1.3	0.000
Eye contact	2.16	1.7	3.12	1.1	0.001
Facial expressions	3.48	1.6	3.34	1.2	0.06
Verbal initiating behavior	1.62	1.1	3.12	0.9	0.000
Listening behavior	3.40	1.6	3.24	0.9	0.5
Task behavior	1.62	1.1	2.96	1.2	0.000
Process behavior	1.24	0.8	2.82	1.4	0.000
Overall group behavior	1.38	1.1	2.78	1.3	0.000
Speaking confidence	1.74	1.1	2.88	1.2	0.000
Perception of communication competence	1.40	0.4	2.78	1.2	0.000
Perception of communication skills	1.28	0.6	2.76	1.2	0.000

Table (3): Social skills assessment scale of patients with depressive disorder and controls

Statement	Response	Depressed patients No. 50		Control group No. 50		P-value
		No.	%	No.	%	
Person responded appropriately when greeted by another.	No	28	56.0	15	30.0	0.15
	Yes	22	44.0	35	70.0	
Person initiates a conversation appropriately.	No	27	54.0	16	32.0	0.05
	Yes	23	46.0	34	68.0	
Person use common courtesies e.g. please, thank you.	No	36	72.0	9	18.0	0.001
	Yes	14	28.0	41	82.0	
Person use social etiquette appropriately.	No	29	58.0	9	18.0	0.001
	Yes	21	42.0	41	82.0	
Person converses in an appropriate manner.	No	21	42.0	10	20.0	0.05
	Yes	29	58.0	40	80.0	
Person talks at an appropriate level.	No	35	70.0	6	12.0	0.05
	Yes	15	30.0	44	88.0	
Person waits till the other person has finished talking before answering a question.	No	23	46.0	5	10.0	0.001
	Yes	27	54.0	45	90.0	
Person greets people appropriately.	No	32	64.0	6	12.0	0.01
	Yes	18	36.0	44	88.0	

Person differentiates their greeting between differing relationships.	No Yes	43 7	86.0 14.0	4 46	8.0 92.0	0.34
Person provides sufficient personal space when talking to people.	No Yes	23 27	48.0 54.0	6 44	12.0 88.0	0.001
Person maintains topic and fluency of conversation.	No Yes	21 29	42.0 58.0	9 41	18.0 82.0	0.01
Person differentiates between the different levels of relationship.	No Yes	43 7	86.0 14.0	7 43	14.0 86.0	1.00
Person considers the needs of others in the community when using a facility of resource.	No Yes	19 31	38.0 62.0	15 35	30.0 70.0	0.10
Person waits their turn when queuing for service.	No Yes	23 27	46.0 54.0	12 38	24.0 76.0	0.05
Person uses manners as are appropriate to all situations.	No Yes	26 24	52.0 48.0	11 39	22.0 78.0	0.01
Person maintains a socially acceptable presentation of themselves.	No Yes	26 24	52.0 48.0	10 40	20.0 80.0	0.001
Person uses appropriate facial gestures to match the situation and mood of a social situation.	No Yes	26 24	52.0 48.0	16 34	32.0 68.0	0.001

Table (4): Scores of Hamilton Rating Scale of Depression in male and female depressed patients

Statement	Males No. 15		Females No. 35		P-value
	Mean	±SD	Mean	±SD	
Depressed mood	3.07	1.44	2.74	1.38	0.45
Guilt feeling	2.40	1.64	1.83	1.40	0.21
Suicide	2.73	1.79	2.40	1.68	0.53
Insomnia early	1.73	0.46	1.09	0.95	0.01
Insomnia middle	1.40	0.63	1.09	0.82	0.19
Insomnia late	1.47	0.83	1.11	0.99	0.23
Work and activity	2.80	1.42	2.14	1.38	0.13
Retardation: psychomotor	1.80	1.37	1.40	1.17	0.29

Agitation	1.53	1.13	1.43	1.01	0.74
Anxiety	1.93	1.44	1.17	1.25	0.06
Anxiety somatic	2.00	1.51	0.89	1.18	0.007
Somatic symptoms G.I.	1.93	1.28	1.09	1.29	0.03
Somatic symptoms general	1.13	0.64	0.63	0.69	0.01
Genital symptoms	6.67	0.26	0.14	0.49	0.57
Hypochondriasis	2.33	1.68	1.31	1.57	0.04
Loss of weight	2.93	0.26	2.38	0.71	0.58
Insight	1.20	0.44	1.43	0.88	0.41
Diurnal variation	0.53	1.19	0.40	1.17	0.71
Depersonalization	0.53	1.25	8.75	0.28	0.04
Paranoid symptoms	0.93	1.16	0.74	1.07	0.57
Obsessions	0.33	0.62	0.51	0.78	0.43
Total score	34.8	13.1	26.5	12.1	0.5

Table (5): HAM-D, communication skills and social skills of patients with depressive disorder

	HAM-D score		Communication		Social skills	
	Mean	±SD	Mean	±SD	Mean	±SD
Sex Males (No. 15) Females (No.35)	34.8 26.8	13.1 12.2	27.3 28.5	5.0 8.1	27.1 26.3	4.3 4.1
P- value	0.5		0.59		0.56	
Marital status Single (No.23) Married (No.27)	28.0 29.8	12.3 13.7	28.2 28.0	6.9 7.7	25.9 27.1	4.5 3.8
P- value	0.63		0.9		0.29	
Education level Illiterate (No.28) Read and write (No.22)	29.2 28.6	13.2 12.5	27.6 28.7	5.0 9.5	26.3 26.7	3.8 4.6
P- value	0.87		0.57		0.72	
Residence Rural (No.43) Urban (No.7)	28.9 29.3	13.5 9.7	28.6 24.7	7.1 7.7	26.9 24.1	3.9 5.0
P- value	0.94		0.18		0.09	
Occupation Not working (No.29) Working (No.21)	29.1 28.7	13.6 2.3	28.7 27.3	6.5 8.3	26.2 26.9	4.3 3.9
P- value	0.92		0.49		0.60	

e (1): A negative correlation between the total scores of HAM-D and communication skills in patients with depressive disorder ($r = -0.301$ at $P = 0.03$).

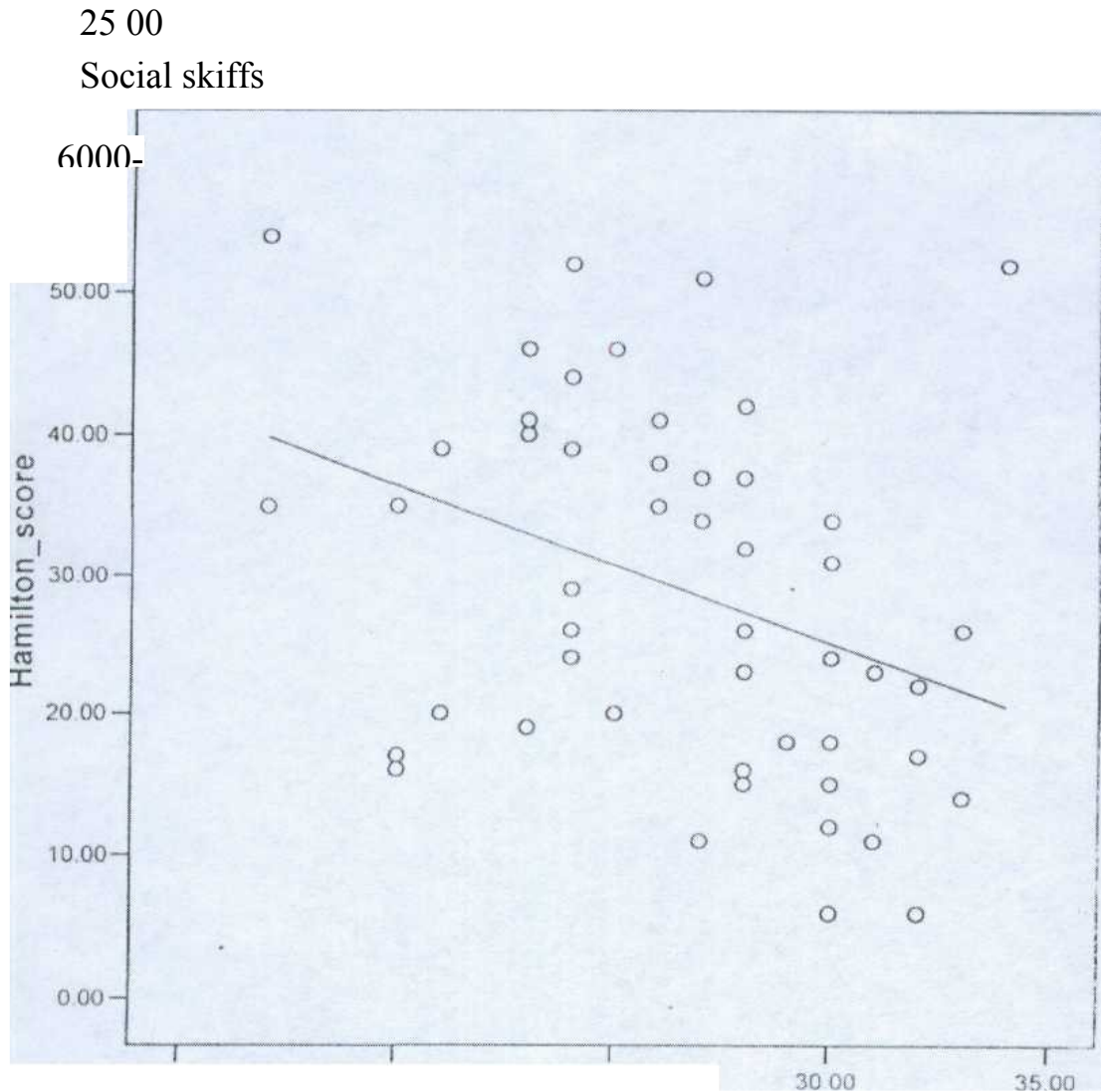


Figure (2): A negative correlation between the total score of HAM-D and social skills of patients with depressive disorder ($r = -0.41$ at $P = 0.003$).

DISCUSSION

The present study showed impairment of most of items of communication and social skills in patients with depressive disorder as measured by the two scales used. Patients with depressive disorder have mean scores of most of the communication scale items significantly lower than the controls; gesturing behavior, eye contact, verbal initiating behavior, task behavior, process behavior, overall group behavior, speaking confidence, perception of communication competence and perception of communication skills. The significant impaired social skills include: use common courtesies, person greets people appropriately, person maintain topic and fluency of conversation, person uses manners as are appropriate to all situation and maintain a socially acceptable presentation of themselves, and person uses appropriate facial gestures.

This result was reported by many authors; Brugha et al., (1982) stated that depressed individuals report interacting less frequently with their primary attachment figures and start with conversation inadequately than do non depressed controls. Also, Bilm et al., (1982) found significantly difference in the quality of relationships,

depressed patients report being uncomfortable in interaction with others often perceiving these interaction as unhelpful or even unpleasant or negative. Costello (1996) reported that depressed people experience their interpersonal contact less supportive than do non-depressed controls. Also Anderson (1990), found that depressed individual also takes longer to respond to others in a conversation and offer more period before response, also offer inappropriately timed responses. They also differentiated from their nondepressed counterpart with respect to content of conversation (Jacobson & Anderson, 1982).

As regard use of appropriate facial expression to match the situation and mood of a social situation, Robinson & Gotlib (1996) found that depressed individual have less interaction with others, both in dyads and in groups. The results make the authors concluded that depressed individuals are less skilled in a number of ways for socially skilled in engagement during conversation they smile less frequently, tend to make less eye contact with those with whom they are interacting they speak more slowly and more monotonously. Some authors emphasize that facial emotional responsiveness is especially reduced in response to positive stimuli (e.g. Sloan et al., 2001). Others found reduced overall muscle reactivity to positive and negative emotional stimuli measured with EMG in depressed patients (Gehricke & Shapiro, 2000). Recently Renneberg et al. (2005) found reduced facial expressiveness in depressed patients in their study of depression and borderline personality disorder patients.

Depression is generally accompanied by a number of psychomotor symptoms that entail slowed and delayed motor behaviors (Sobin & Sackeim, 1997). These psychomotor tendencies include slowed speech (Youngren & Lewinsohn, 1980; Siegman, 1987), long response latencies (Mandal et al., 1990; Talavera et al., 1994), diminished eye contact (Shean & Heefiner, 1995), and increased nervous gesturing (i.e., adaptors or body-focused gestures). Depressed patients also speak less (Breznitz & Sherman, 1987; Edison & Adams, 1992). These are the exact same behaviors that are considered indicative or poor social skills. The difficulty in concentration, feelings of worthlessness, and social withdrawal that are common to depression could clearly also disrupt social behavior and the desire to interact with other people.

In the present study the absence of significant difference between male and female depressed patients as regard total scores of HAM-D, communication skills and social skills. Other variables as, marital status, level of education, residence and occupational status of the patients not affecting severity of

symptoms, level of communication and social skills impairment of patients with depressive disorder. This absence of significance difference may support that the impairment of social and communication skills in depression are associated symptoms.

King and Heller (1984) found that communication of depressed patients in some way is so difficult and unsuccessfully occurs when attention and skillful to some practice are required. They have sincerely tired, at least at one occasion to share their feelings in a sensitive and understanding manner, however, they sometimes failed and experienced more pain rejection and mistrust also low self-esteem, withdrawal and feeling of helplessness. Barriers of communication during interpersonal relationship, the depressed patient has difficulty to distinguish thoughts and feelings, difficulty focus attention on communication, palming himself for his excessive criticism, he unable to cooperate.

The relationship between depression and social skills were raised after the conclusion of Barnett and Gotlib (1988) who, concluded that there were no existing studies with the methodological criteria for determining the exact nature of the relationship between social skills and depression.

Lewinsohn's behavioral theory of depression (1974a, 1975) postulate that poor social skills are direct antecedent to the experience of depression. Lewinsohn reasoned that people with poor social skills would not be able to obtain positive reinforcements from their social environment, and would be similarly unable to prevent the occurrence of punishing events from others. Virtually all of the studies reviewed earlier examined co variation between depression and social skills. It is generally clear from these studies that depression is associated with decrements in social skills across a variety of different operationalizations of the social skill construct (Segrin, 1990).

Another reasonable possible hypothesis that, an episode of depression might be a sufficient cause of poor social skills. This might better account for the covariation between depression and social skills, than the hypothesis that states that poor social skills cause depression, and was actually by Lewinsohn at one point in time (Lewinsohn et al., 1985).

In a test of this scar hypothesis (that people are permanently changed by an episode of depression), Rohd, et al., (1990) demonstrated that self-rated social skills of once depressed people remain lower than those of never depressed controls, even 1 to 2 years after the depressive episode had lifted (our study do not follow up, longitudinal). The hypothesis that depression leads to lowered social skills has only been tested in a few studies, and has been met with mixed findings. Again, there is more support for the hypothesis than what would expect by chance alone. On the other hand, notable expectations are evident and suggest a need for further consideration of other potential relationships between depression and disrupted social skills.

If social skills deficits are not a consistent antecedent to the experience of depression, and if depression does not consistently produce decrements in social skills, are those two phenomena simply concomitant? It has been suggested recently that poor social skills may be a distal contributory cause, or vulnerability factor, in the development of depression (Segrin, 1996; Vanger, 1987). Such a relationship could account for some of the mixed findings from past research. In the tradition of diathesis-stress models of psychopathology, Segrin proposed that poor social skills might serve as a diathesis in development of depression (Segrin, 1996). It is possible that some people with poor social skills who might live alone in an isolated area, or work by themselves in a laboratory, for example, may be satisfied with the state of their lives, and not experience the kinds of stressors and cognitions that may precipitate depression. It is only those people who have poor social skills and experience events and outcomes that they perceive as stressful who are predicted to develop depressive symptoms. It is, therefore, the combination of poor social skills and negative life events that are thought to produce depressive distress. The reasoning behind this model is that people with good social skills can marshal the kind and quantity of social support that will be effective for coping with the stressful events. On the other hand people with poor social skills are expected to (a) experience more stressors, and (b) be less able to secure assistance and social support for dealing with those stressors when they do occur. In other words, poor social skills made people vulnerable to the development of depression when faced with stressor, while good social skills produced a prophylactic effect in the face of stressors. In the current study we found a negative correlation between the total scores of HAM-D and communication skills in patients with depressive disorder. Also a negative correlation was found between the total score of HAM-D and social skills of patients with depressive disorder. This finding was in agreement with the study of Gotlib (1982), who found that, severe and untreated cases demonstrated difficulty in social functioning. Patrick and Erickson (1993) found that depressed patients having limitation in typical social role, limitation in social integration, social contact, intimacy and social functioning. One reasonable explanation for the greater negatively behavior in the social skills of depressed patient is that, when people begins to become depressed, they behave in ways, lead to problematic interpersonal relationship that exacerbate the depression. **CONCLUSION**

A considerable degree of equivocality exists in the literature on social and communication skills and depression. However, the present study might conclude that impairment of communication and social skills are unquestionably concomitants to depression. These deficits must be taken in consideration when evaluating depressed individual and managing them.

REFERENCES

Abramson L Y, Metalsky G I, Alloy L B (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96; 358-372.

Anderson J, (1990). *Cognitive psychology and its implications* 3rd edition, New York; Freeman, pp. 18-20.

Antonuccio O D, Danton G W (1995). Psychotherapy versus medication for depression: Challenging the conventional wisdom with data. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26 (6); 574-585.

Barnett, P A, Gotlib I H (1988). Psychosocial functioning and depression: Distinguishing among antecedents, concomitants and consequences. *Psychological Bulletin*, 104; 97-126.

Bilim S J, Wein S J, Xheveron E (1982). Parental representations and depression in normal young adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 88; 388.

Breznitz Z, Sherman T (1987). Speech patterning of natural discourse of well and depressed mothers and their young children. *Child Development*, 58; 395 - 400.

Brugha T, Conroy R, Walsh N, Delaney W, O' Hanlon J, Dondero E, Hickey N, Bourke G (1982). Social network attachments and support in minor Affective disorder: A replication. *British Journal of Psychiatry*, 141; 249-255.

Catherine E D, Antoinette La Monica, William B, Barbara F, Gary J P (2003). Self-Assessment of communication Skills preparedness: Adult Versus Pediatric Skills. *Ambulatory Pediatrics*, 3 (3); 137-141.

Costello C G (1986). Social factors associated with depression: A retrospective community study. *Psychological Medicine*, 12; 329-339.

Edison J D, Adams H E (1992). Depression, self-focus and social interaction. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14; 1-19.

Fabian S (2002). *Social Skills Assessment Scale*. Resources plus, Advancement through training.

Gehricke, J G & Shapiro D. (2000). Reduced facial expression and social context in major depression: Discrepancies between facial muscle activity and self-reported emotion. *Psychiatry Research*, 95; 157 - 167.

Gotlib I H (1982). Self-reinforcement and depression: interpersonal interaction: The

role of performance level. *Journal of Abnormal Psychology*, 91 (1); 3-13. Hedlung and Vieweg (1979). *Hamilton Rating Scale For Depression*. *Journal of*

Operational Psychiatry, 10 (2): 149-165. Jacobson N S, Anderson E A (1982). Interpersonal skills and depression in collage

students: An analysis of the timing of self-disclosures. *Behavior Therapy*, 13; 271-

282. King DA, Heller K (1984). Depression and response of others: A re-evaluation.

Journal of Abnormal Psychology, 93; 477-480. Lewinsohn P M (1974a). A behavioral approach to depression. In M. Friedman &

M.M. Katz (Eds.), the psychology of depression: contemporary theory and research (pp. 157-185). Washington, DC: Winston-Wiley. Lewinsohn P M (1975). The behavioral study and treatment of depression. In M.

Hersen, R. M. Eisler, & P. M. Miller (Eds.), Progress in behavioral modification. (Vol. 1, pp. 19-64). New York: Academic Press. Lewinsohn P M, Hoberman H, Teri, L, Hautzinger M (1985). An integrative theory of

depression. In S. Reiss & R.R. Bootzin (Eds.), Theoretical issues in behavioral therapy (pp. 331-359). New York: Academic Press. Lloyd C (1980b). Life events and depressive disorder reviewed: II. Events as

predisposing factors. Arch. Gen Psychiatry, 47; 541-548. Mandal M K, Srivastava P, Singh S K (1990). Paralinguistic characteristics of speech

in schizophrenics and depressives. Journal of Psychiatry Research, 24; 191-196. Nwughton (1992). The science of the mind. Cognitive psychology 2nd edition Cambridge Press. Patrick C, Erickson (1993). Social training program of study Research and practice by

American Psychiatry pp. 251-252 Rehm L P (1988). Assessment of depression. In A.S. Bellack & M Hersen (Eds.)

Behavioral assessment: A practical handbook (pp. 313-364). New York: Pergamon

Press. Renneberg B, Heyn K, Gebhard R, Bachmann S, (2005). Facial expression of

emotions in borderline personality disorder and depression. J of Behavior Therapy

and experimental Psychiatry, 36; 183 - 196. Robinson, Gotlib I H (1996). Conceptualizing developmental pathway internalizing

disorders in childhood. Candian Journal of Behavioral science, 23; 300-317. Rohde P, Lewinsohn P M, Seeley J R (1990). Are people changed by the experience

of having an episode of depression? A further test of the scar hypothesis. Journal of Abnormal Psychology, 99; 264-271. Segrin C (2000). Social skills deficits associated with depression. Clinical Psychology, 20, 3; 379-403. Segrin C (1990). A meta-analytic review of social skill deficits in depression.

Communication monographs, 57; 292-308. Segrin C (1992). Specifying the nature of social skill deficits associated with depression. Human Communication Research, 19; 89-123. Segrin C (1996). The relationship between social skills deficits and psychosocial problems: A test of a vulnerability model.

Communication Research, 23; 425-450. Segrin C, Abramson, L Y (1994). Negative reactions to depressive behaviors: A communication theories analysis. Journal of Abnormal Psychology, 103, 655-668. Shean G D, Heefner A S (1995). Depression, interpersonal style and communication skills. Journal of Nervous and Mental Disease, 183; 485-487. Siegman A W (1987). The pacing of speech in depression. In J. D. Maser (Ed.),

Depression and expressive behavior (pp. 83-102). Hillsdale, NJ: Lawrence

Depression and expressive behavior (pp. 83-102). Hillsdale, NJ: Lawrence

Erlbaum. Sloan D M, Strauss M E, Wisner K L (2001). Diminished response to pleasant stimuli by depressed women. *J of Abnormal Psychology*, 110 (3); 488 - 493.

Sobin C, Sackeim H A (1997). Psychomotor symptoms of depression. *American Journal of Psychiatry*, 154: 4-17.

Spitzberg B H, Cupach W R (1985). Conversational skills and locus of perception. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7; 207-220.

Spitzberg B H, Cupach W R (1989). Handbook of interpersonal competence research. New York: Springer-Verlag.

Stokes P E (1987). The neuroendocrine measurement of depression. In A. J. Marsella, R. M. A. Hirshfeld, & M. .M. Katz (Eds), *The measurement of depression* (pp. 153-195). New York: Guilford press.

Talavera J A, Saiz-Ruiz J, Garcia-Toro M (1994). Quantitative measurement of depression through speech analysis. *European Psychiatry*, 9: 185-193.

Vanger P (1987). An assessment of social skills deficiencies in depression. *Comprehensive Psychiatry*, 28: 508-512.

Youngren M A, Lewinsohn P.M (1980). The functional relation between depression and problematic interpersonal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 89: 333-341.

تقييم مهارات الاتصال و المهارات الاجتماعية في مرضى الاكتئاب

يعتبر مرض الاكتئاب من الاضطرابات التي تؤدي إلى إعاقة المريض، وتسبب تدهور واضح لمستوى أداء المريض الوظيفي و دوره الاجتماعي. و من المعروف أن الاكتئاب يؤثر على مهارات الاتصال و المهارات الاجتماعية لهؤلاء المرضى. و قد هدف هذا البحث لتقييم مهارات الاتصال و المهارات الاجتماعية لمرضى الاكتئاب. و كانت العينة مكونة من خمسين مريضا بالاكتئاب من كلا الجنسين و خمسين مريضا بمرض السكر كعينة ضابطة. تم تطبيق مقياس هاملتون لتحديد شدة الاكتئاب عند المرضى، و استبيان تقييم المهارات الاجتماعية و آخر لتقييم مهارات الاتصال للعينة جميعها. وقد كان متوسط درجات مرضى الاكتئاب على استبيان تقييم المهارات الاجتماعية اقل بدرجة ملحوظة من مثيلتها للعينة الضابطة في معظم المهارات. كما كان عددا أكبر من مرضى الاكتئاب لديهم اضطراب لمهارات الاتصال. و قد وجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين شدة أعراض الاكتئاب وكل من مهارات الاتصال و المهارات الاجتماعية، بمعنى انه كلما زادت شدة أعراض الاكتئاب كلما زاد اضطراب مهارات الاتصال و المهارات الاجتماعية. و يمكن التأكيد على ضرورة الانتباه لهذه الأعراض أثناء تقييم مرضى الاكتئاب و ذلك لوضعها في الاعتبار عند وضع خطة العلاج.

Dr. Taha Ahmed Al-Mestikawy
Professor of Psychology, and Vice Dean,
Faculty of Arts, Assiut Universit, Egypt
National Stereotypes and the Form of Conflict Among Groups

Др. Таха Ахмед Аль-Местикави,
профессор, вице-декан,
факультет искусств,
Асьютский университет, Египет

Национальные стереотипы и формы конфликтов между группами

Аннотация

В предлагаемой статье автор рассматривает актуальную социально-психологическую проблему – влияние национальных стереотипов восприятия на возникновение и протекание конфликтов между группами и нациями.

Целью исследования является обнаружение факторов, которые играют ключевую роль в формировании стереотипов. Благодаря этому возникает возможность управления и влияния на формы протекания конфликтов между нациями и группами.

На основе тщательного анализа литературных источников автор предлагает свое понимание стереотипа как «набора психологических характеристик, которые могут быть измерены и которые приписываются группой индивидов либо самим себе, либо одной или нескольким внешним группам, либо каким либо явлениям или объектам. Данные психологические характеристики свехупрощенно и свехгенерализованно описывают те объекты, к которым они относятся. Они могут быть изучены, хотя и являются относительно устойчивыми; необходимы значительные усилия и время для их изменений».

В статье профессора Аль-Местикави обсуждается вопрос о функциях стереотипов. Таковыми, по мнению ряда авторов, являются:

1) стереотипы позволяют видеть негативные стороны тех, кого мы называем «они», и в то же время – позитивные стороны тех, кого мы рассматриваем в рамках категории «мы»;

2) стереотипы усиливают чувства превосходства над другими и укрепляют связи внутри собственной группы;

3) стереотипы упрощают сложную социальную реальность и тем самым выступают проводниками в социальной интеракции, давая объяснение поведению, создавая уверенность в себе, помогая обрести групповую идентичность, власть и статус;

4) принятые стереотипы выполняют функцию самозащиты типа проекции, что позволяет избежать самообвинений и обвинять других.

Профессор Аль-Местикави выделяет 5 факторов, влияющих на формирование стереотипов и возникновение конфликтов между группами. Далее предлагается краткое описание каждого из факторов под наименованием, предложенным самим автором или другими психологами.

1. Теория реальных конфликтов.

Наличие действительного конфликта интересов между группами или нациями. Эта ситуация ведет к появлению негативных стереотипов и нетерпимости между группами. Приводятся многочисленные примеры исследования данного фактора (холодная война, конфликты на Ближнем Востоке и т.д.).

2. Теория социальной идентификации.

Общепризнано, что обретение индивидом социальной идентификации происходит благодаря его принадлежности к группе. Данная принадлежность порождает у членов группы внутреннюю (intrinsic) мотивацию, которая побуждает к соревнованию между группами.

3. Доступность информации.

Доступность информации о других группах и нациях существенно сказывается на формируемых относительно их стереотипах и влияет на формы протекания конфликтов между государствами. Анализ литературных источников как в Египте, так и в Израиле, показывает, что образ еврея (в Египте) или араба (в Израиле) состоит из набора весьма негативных характеристик. Все дело в том, что контакты между евреями и арабами, проживающими в этих странах, минимизированы. Предоставление адекватной информации, включающей свидетельства и доказательства, касающихся поведения членов другой общности, может привести к элиминации негативных стереотипов.

4. Гипотеза о роли непосредственных (прямых) контактов.

Опыт непосредственного общения с представителями другой группы (нации) ведет при определенных обстоятельствах к более позитивному восприятию другой группы. И, наоборот, недостаток в контактах между двумя группами часто приводит к развитию негативных стереотипов в каждой из групп по отношению к другой. Важным условием изменения стереотипов в позитивную сторону является тот факт, что контакты осуществляются между членами группы, имеющими равный статус.

5. Гипотеза «козел отпущения».

При возникновении реальных конфликтов между группами часто возникает ситуация, когда одна из двух групп становится доминирующей, а другая – подчиненной. Подчиненная группа возлагает вину за поражение на себя и наделяет доминирующую группу позитивными качествами. В том случае, если подчиненная группа не решается вступить в открытый конфликт с угнетателями, то ее агрессия направляется на третью, слабую группу, так сказать, назначается «козел отпущения»

(scapegoat). Данной группе приписываются многочисленные негативные характеристики.

По мнению профессора Аль-Местикави, это положение хорошо иллюстрирует факт возникновения антиарабских настроений во французском обществе после того, как ранее пугавшая французов угроза коммунизма растаяла в связи с распадом Советского Союза и потерей французской компартией своей позиции в обществе. Во французском обществе возникла необходимость отыскать альтернативу коммунистическому жупелу. Такой новой угрозой стала арабская и африканская эмиграция, она стала наделяться во французском общественном сознании комплексом негативных характеристик. Выбор общественным сознанием «козла отпущения» выполняет важную функцию избавления от самоугрызений и поддержания единства группы.

Заключение.

Профессор Аль-Местикави подчеркивает, что вышеуказанные пять факторов влияют на построение образа как самой группы, так и образа группы, которая выступает в качестве второй стороны конфликта. Понимание роли указанных факторов позволяет контролировать протекание конфликта между группами путем распространения ценностей толерантности и мира между группами и даже нациями. Статья носит обзорный характер и потому нуждается в валидации путем проведения исследований, измеряющих влияние каждого фактора, и использования методов статистической обработки (регрессионный анализ).

Introduction:

The concept of stereotypes is one of the important concepts that can be used to shed light on some aspects of the conflict among different groups, The use of this concept has widely spread in recent years, especially in the areas of social psychological studies, personality studies, resistance of intolerance, reduction of conflicts among groups and States, media studies, public opinion research, public relations and propaganda. Thus, it can be said that stereotypes about the self and the other play an important and primary role in influencing the nature and form of relations among groups, and this indicates the seriousness of the role played by these stereotypes in the management of international conflicts in times of war and peace alike. It can also be argued that the conflict among the groups in general, and among countries in particular, also plays an important role in influencing the nature of the stereotypes held by conflicting groups or nations.

Many world conflicts arise among nations each other, and when these conflicts reach a high degree of intensity, wars break out. Scientists and researchers in the field of social sciences do not take a negative stance in facing international conflicts. They conducted studies in an attempt to understand the factors that lead to such conflicts and identify the methods of reducing and controlling them to restore peace among conflicting nations. For example,

among these studies are those studies which dealt with the conflict between the United States and the former Soviet Union (e.g., Bronfenbrenner, U., 1960; George, A.L., et al., 1988). There are other studies which focused on studying the conflict between a number of States of which Czechoslovakia was formerly made up (e.g., Goldstein, JS, & Pevehouse, JC, 1997; Kemp, G., & Pressman, J., 1997; Balkan Action Council, 1998). Other studies have focused on the conflict among conflicting groups in Somalia (e.g., Bolton , E.E., 2001).

1- Objective of the study:

The present study aims at identifying the factors that play a key role in the formation of stereotypes, thus affecting the shape and management of conflicts among nations or groups.

2- The Concept of Stereotypes:

Before looking at the factors that influence the formation of stereotypes and consequently affect the form of the conflict among groups, we can present the definition of the concept of stereotypes and clarify their function. In this context, "the word stereotype was coined in 1798 by the French Didot to describe a printing process involving the use of fixed casts of the material to be reproduced". (Ashmore, R.D. & Del Boca, F.J., 1981:1) The use of this concept in the field of social sciences began with the appearance of the book *Public Opinion* by Walter Lippmann in 1922 (Hinton, P.R., 2000: 8). It was not until 1922 and the publication of Lippmann's *Public Opinion* that the term "stereotype" was brought to the attention of social scientists. That Lippmann is the father of stereotype as a social scientific concept is acknowledged in all historical accounts". (Ashmore, R.D. & Del Boca, F.J., 1981:2). W. Lippmann has borrowed this concept from the world of print, where it refers to the template, which feed on the coordinated fonts, for use in another domain, is the area of attitudes and ideas, if it was the nature of mental processes rigid. In that view, w. Lippmann saw that "a man's actions are not based on direct and certain knowledge, but on pictures made by himself or given to him". (Lippmann, W., 1922: 25). Thus, "we react to the stereotype of the object and not to the object itself". (Cauthen, N., et al., 1971: 103-104).

Researchers gave different definitions of the concept of stereotypes, and the present study will present some of these definitions. In this connection, G.D. Mitchell sees that "the term stereotypes may be used to refer to the oversimplification of a set of beliefs as to the content, with a tendency of those beliefs to resist realistic guide offending them". (Mitchell, G.D., 1981: 220). S.A. Rathus sees that stereotypes are "a fixed expectation about people, things or facts, and a pre-judgment that leads one to overgeneralize and overlook individual differences". (Rathus, S.A., 1981 : 656). In addition, L. Wrightsman & Deaux define a stereotype as "a hard and oversimplisitic perception about a particular group held in the light of the description and classification of the people belonging to that group based on a set of distinctive characteristics". (Wrightsmann, L. & Deaux, 1981). R. Weber and J. Crocker

see that stereotypes "are beliefs about the characteristics of a particular social group". (Weber, R. & Crocker, J., 1983: 961).

According to W.E. Vinacke, "Stereotyping may be defined as the tendency to attribute generalized and simplified characteristics to groups of people in the form of verbal labels, and to act towards the members of those groups in terms of those labels". (Vinacke, W.E., 1949: 265).

D. Hothersall sees that a stereotype is overgeneralizations about the characteristics of a group of persons belonging to a particular social group, and the manner in which they behave accordingly. These overgeneralizations may be based on the behavior of a particular person or small group of people who belong to this group. (Hothersall, D., 1985: 532). L. Melikyan and H. Al-Derini define stereotypes as "the individual's attribution of general psychological characteristics to external groups, or to his group. These generalizations may vary in terms of the number of the characteristics being attributed or in terms of the agreement among those attributing these characteristics to other groups." (Melikyan, L., & Al-Derini, H., 1985: 282).

A. Z. Badawi also defines a stereotype as "a set of biased and exaggerated generalizations about a group of people, and this takes the form of a fixed idea is difficult to modify, even if there is evidence that it is wrong, and a process of dividing people into fixed patterns of human qualities; as an individual derives his stereotypical beliefs from the reference group to which he belongs". (Badawi, A.Z., 1986: 410). In Webster's Dictionary, the word stereotype denotes "something conforming to a fixed or general pattern; a standardized mental picture that is held in common by members of a group and that represents an oversimplified opinion, affective attitude, or uncritical judgment". (Mish, F.C. (Ed.), 1987: 1156). In addition, C. McGarty and others define stereotype as "a set of associated beliefs. That is, the stereotype can be thought of as a relatively enduring system of interrelated concepts that inform perceptions of members of certain groups". (McGarty, C., et al., 2002: 7).

After reviewing the previous attempts which have focused on defining the concept of stereotypes by a number of researchers, the researcher believes that stereotypes are *"a set of psychological attributes or characteristics that can be measured, and that a group of individuals attribute to themselves, to one or more external groups, or to a number of facts, objects or issues. These qualities are characterized by oversimplification and overgeneralization towards all (or most of) these subjects to which those qualities are attributed. Although they are learned, they are relatively fixed and need a lot of effort and time to be modified"*.

It can be argued that this definition includes a number of elements that can be referred to as follows: First, this definition identifies the content of stereotypes as a set of psychological attributes or characteristics. Second, it argues that the subject of stereotypes might be the group to which the individual belongs (auto-stereotypes) or the external group or groups (hetero-stereotypes); Stereotypes can be divided, in terms of their subject, into two main

sections: auto-stereotypes and hetero-stereotypes. Third, this definition points out that stereotypes have a number of characteristics such as over-simplification and over-generalization. Besides, they are acquired, and relatively fixed and stable over a period of time that may be long or short. Fourth, the phrase "that can be measured" refers to an important element of the operational definition. An operational definition is an attempt to explain the meaning of any concept in such a way as to bring it into existence and reality and make us notice, see, measure or control its manifestations.

3- Function of Stereotypes:

We can say that stereotypes perform important functions for man. A pre-judgment which makes one see ... the negative aspects of people whom s/he classifies within the category of "they" and see the positive aspects of people whom s/he classifies within the category of "we" ... can strengthen the need for the sense of superiority over others, and can also serve to strengthen the links within the group itself. "(Skerbak, S., 1999: 546). W.G. Stephan also states that stereotypes serve many functions, such as the simplification of the complex social reality, giving evidence that can guide during social interaction, giving explanations of behavior, leading to self-confidence, and obtaining group identity, power and status." (Stephan, W.G., 2000: 333).

Regine Ozryia also stresses a function of stereotypes, and says that they "lead to the conversion of a complex reality into a a reasonable and simple reality." (Ozryia, R., 1999: 508). Thus, the classification into categories helps to simplify the process of human interaction with the complex social and physical environment (Goldstein, J.H., 1980: 351). Lewis sovereign agrees with both Stephan and Wittig on the self-protection function brought about by adherence to stereotypes. He sees that stereotypes are also based on some dynamic factors such as projection and scapegoat, as we accuse the external group members of being hostile, projecting our own hostility towards it, and this process leads to avoidance of self-blame and blaming others. "(Melika, L., 1989: 291).

In keeping up with the group to which he belongs by assimilating its norms and values, and by assimilating the predominant auto-stereotypes and hetero-stereotypes, an individual feels that it is accepted by the others in his group. On the other hand, the similarity between the members of the group with regard to the stereotypes to which they adhere may lead to an increase in the internal cohesion of this group and, at the same time, reduces the dissension and conflict among its members, which is an important function of stereotypes.

Summarizing the psychological function of stereotypes, K. Hefny (1982: 51) says that stereotypical classification saves an individual a great deal of effort, as it provides him with ready-made general frameworks that enable him to deal with the other, and even predict his behavior without careful consideration of his individual characteristics. Stereotypical classification also narrows the scope of ignorance in dealing with the other, due to the prior

knowledge it provides of what the image of the other could be through dealing with him/her. In addition, the stereotypical classification process, with the generalization, abstraction and reduction it involves, achieves one of the compatible objectives of science or human knowledge in general.

4- The Factors Influencing the Formation of Stereotypes and the Conflicts among Groups:

On reviewing the previous studies on stereotypes held by groups about the self and the other, and previous efforts dealing with the forms of conflict among groups, we can deduce the most important factors that play an important role in the formation (or change) of stereotypes held by groups and nations about the self or the other which, in turn, affect the form of the conflict among the conflicting groups. The importance of this lies in the fact that if we succeed in understanding the factors that influence the formation of self-image and the image of the other in conflicting groups and, consequently, the factors precipitating the form of conflict among nations, the form of the conflict among conflicting groups and nations can be controlled by reducing it if this conflict is very intense, and this eventually leads to the spread of peace and tolerance among nations or groups.

In the following sections I will introduce the following five factors: (1) the realistic conflict theory, (2) theory of social identity, (3) availability of information, (4) the direct contact hypothesis and, (5) the scapegoat hypothesis.

(1) Realistic Conflict Theory (RCT):

The Realistic Conflict Theory is one of theories that can explain the relationship among groups and the stereotypes each group holds about the self and the other. This theory is based on the assumption that "When there is a conflict of interests between two groups, this situation may lead to the emergence of negative stereotypes and intolerance towards the other group." (Duckitt, J., 2000; Fiske, S.T., et al., 2010).

This is consistent with the view that "there are several reasons for the conflicts that exist among people and nations, and some may be due to material causes such as conflicting interests concerning the resources of wealth and distribution of goods, while others may be due to immaterial or cultural contradictions." (Skerbak, S.N., 1999: 548).

However, we can distinguish two main forms of conflict of interest among conflicting groups. The first is the conflict which reflects a direct competition between two groups, and in this case each group represents a threat to the other group. The second is the conflict which reflects a relationship in which one group dominates another group, and in this case we can describe the relationship between the two groups that one group is dominant and exploitative, and the other is defeated. We will shed some light on each of these two forms.

(a) Direct Competition among Groups:

In this form of conflict, we have two (or more) groups openly competing and threatening each other. Expressing this situation, Sheriff and Sheriff

say, "When groups engage in mutual competitive activities, frustration arises between them, as when the achievement of a certain gain by one of them leads to a certain loss for the other, thus leading to the emergence of negative stereotypes towards the external group, and with the passage of time these negative attitudes are standardized within the group, and the external group is placed at a distance as the subject of intolerance. " (Sherif, M., & Sherif, C.W., 1979: 10; Terracciano, A. & McCrae, R.R., 2007).

The greater the competition and conflict, the more the group hates the external group competing with it. This competition and conflict reaches its height as seen in the wars among rival states. In the 1960s, there was a conflict between the eastern bloc headed by the former Soviet Union and the western bloc led by the United States of America, a conflict which was called the "cold war". The study conducted by U. Bronfenbrenner (1960) on both the Americans and Russians, as two conflicting groups at that time, shows that both the Americans and the Russians perceived themselves as peaceful and free and, at the same time, each group perceived the other through a set of negative stereotypes such as hostility, deception and exploitation. In the area of conflict between India and Pakistan, a study by Abdul Haque (1973), in which he reviewed the results of the studies of stereotypes conducted in India and Pakistan for more than twenty years, to determine national stereotypes of the self and the other, concludes that both Indians and Pakistanis perceived themselves positively by maintaining a set of positive stereotypes of the self and, at the same time, each group perceived the other group conflicting with it in a negative way by attaching a set of negative stereotypes to the other group. In the area of conflict between Colombia and Venezuela in South America, and after the emergence of high tension between the two countries, a study by J. Salazar & G. Marin (1977) shows that each of the two groups perceived itself in a positive way, while it perceived the other rival group in a negative way.

(b) Domination and Exploitation among Groups:

The conflict between two groups may reach a stage where one of them defeats the other. Here the relationship between the two groups is characterized by dominance and exploitation on the part of the victorious group, while the defeated group's relationship with the victorious group may take one of the following two forms: it may either submit to the victorious group, or try to resist and rebel against it. This can be explained as follows:

- When there is a dominant group and a submissive group:

If the conflict between the two groups reaches a stage where one of them dominates the other, the dominant group may look upon itself as being superior, and may describe itself using the best qualities and, at the same time, it looks upon the submissive group as being inferior. On the other hand, the submissive group looks upon the dominant external group as being better and describes it using positive qualities, while it may blame the internal group (self), and look upon itself as being inferior.

There are many examples which validate this view. Perhaps the most important of these examples are the studies which have focused on examining the stereotypes of the self and the other in the majority (dominant) groups and the minority (submissive) groups, such as the Ashkenazi Israeli studies which focused on examining the mutual views between the Jews (a majority group) and the Sephardim Jews (a minority group), or between Israeli Jews (as a majority group), and Israeli Arabs (a minority group). In a study entitled "The Jews and the Arabs: Ethnic Group Patterns in Israel" conducted by Perez and Levy in 1969 and aiming at showing the features of the Ashkenazim Israeli Jews' perception of themselves as well as of the Arabs living in the Israel community, and also the Arabs' perception of themselves and of the Jews. The results of this study indicated an important feature that distinguished the Jews' view of those Arabs who live with them, "The Jewish subjects emphasize the inferiority of the minority group (i.e., the Arabs), especially in the area of mental ability, and think highly of their superiority". (Hefny, K., 1989: 489).

Y. Eshel (1999) conducted a study on two groups: one involving Israeli Arabs (n = 100), and the other Israeli Jews (n = 118) aged between 14 and 15 years, all ninth-grade students (secondary) in Israel. The findings of the study indicate that the Israeli Arabs (minority group) perceive themselves as being like the Israeli Jews (the majority group), while the Israeli Jews perceived their group as being better than the Israeli Arabs. These same results were also reached by the study conducted by D. Bar-Tal. & D. Labin (2001) which investigated Israeli adolescents' perception of both Palestinians, Jordanians and Arabs.

- When the submissive group rebels against the dominant group:

If the conflict between the two groups reaches a stage where one of them dominates the other, this situation may not continue; rather, the defeated group may try rebel against the status quo. If this rebellion reaches grows so intense that it may threaten the dominant group, the dominant group may use force and violence to subdue the rebellious group again. In this case the two groups' perception of each other may change. The dominant group may perceive the rebellious group through a set of negative stereotypes, while the rebellious group's (the internal group) perception of itself and of the other dominant group (external group) may change.

Here we find that the stereotypes of the self may become more positive, while the external (dominant) group may be perceived through a set of negative stereotypes. This can be verified through the results of some studies. When the Arabs were defeated in the 1967 war between the Arabs and Israel, many studies, which focused on studying the self-image among the Arabs, whether those studies which focused on examining the Arab self in general, or the self of an Arab people, such as the studies of A. Habibi, (1967), S. Hammadi (1967), H. Barakat & P. Dod, (1968), J.A. Jaber (1968), and C. Zureik (1969), these studies showed the predominance of the view of laying the

blame on the Arab self, through the attribution of a range of negative qualities to the self. However, after the victory of the Arabs in the October 1973 war, The Arabs' self-image among changed and came to have a lot of positive qualities in the vast majority of its components. This result has appeared in numerous studies (e.g., Khalil, M., 1985, 1990; Yassin, A., 1993).

(2) Social Identity Theory:

The so-called Social Identity Theory is one of the theories that can explain the process of social interaction among groups, and the stereotypes a group has of the self and the other. This theory which was founded by Henry H. Tajfel emphasizes the categorization process; i.e., individuals are motivated to derive a positive social identity through their membership in the group to which they belong". (Schwartz, S., & Struch, N., 1989: 157).

Referring to this theory, H. Tajfel and J. Forgas say, "Classification into social groups is more than simply cognitive classification of events, people and things, as the role played by individuals to search for the distinctions between the group to which they belong and other groups determines the form of the relationship between these groups. This theory assumes that the process of social classification generates intrinsic motivation in the individuals, which lead directly to competition among groups. This theory is based on the assumption that a person's social class and his/her membership in the group determine the social identity of that person." (Duckitt, J., 2000: 174).

Thus, the membership of individuals in a particular social group helps them have a sense of self-esteem and appreciation of the group to which they belong, and these individuals tend to prefer their group over the external group. (Gimenez de la Pena, A., 2003). This can also be applied to the relations among States. The members of each State tend to seek out areas that distinguish the members of the state to which they belong from the members of another state, especially if there is competition or conflict between the two states.

There is a study which exemplifies the role which social identity plays and through which it affects the nature of stereotypes about the other. This is the study conducted by A. Haidar (1999), which aimed at identifying the perception of three groups separately by the Palestinians in Israel. After the rise of the Israel State in 1948, some Palestinians in Israel had the opportunity to have Israeli citizenship. Since then, the Israeli Palestinians have become a minority in Israeli society, while Israeli Jews have become the majority group. The majority group (the Jews) have helped "to determine the social, political and economic status of the Palestinian minority on the grounds of their different religious, national and ethnic affiliation.

Thus, the Israeli Palestinians came to look upon themselves as having a social identity vis-a-vis the social identity of the Jews in Israel during the period from 1948 until 1967. This resulted in the formation of a negative image of the other Israeli (Jew) among the Israeli Palestinians, and the formation of a positive image of the other Arab and the other Palestinian. However, after

the 1967 war and the subsequent Israeli occupation of the West Bank and Gaza Strip, and the resulting sense of bitterness of the Palestinians in Israel as a result of the Arab defeat in the 1967 war, and due to the political and economic gains obtained by the Palestinians in Israel beginning in 1967, all "this led to a change in the situation, (as the Israeli Palestinians came) to see the negative and positive aspects of the other Israeli, and do the same for the other Arab and the other Palestinian. This confirms that ... we're facing a human community that began to distinguish itself socially and culturally from all the other parties interacting with it".

(3) Availability of Information:

Information plays an important role in the formation of stereotypes held by the members of a group about external groups, thus affecting the form of the relationship between this group and external groups. In the study of L. Hagendoorn (1991), in which he reviewed previous studies and literature on national stereotypes since World War II until the beginning of the early 1990s, with the aim of identifying the determinants of national stereotypes, the researcher concluded that in recent years the researchers have shown increased interest in considering available information on the perceived state the main determinant of stereotypes about this state. In addition, actual contact with foreigners depends on the type of available knowledge and information about them, and this indicates the important role of information in the formation (change) of national stereotypes, thus influencing the form of conflict among States.

On reviewing the studies that dealt with the image of Arabs in the mirror of Hebrew literature (e.g., Domb, Risa., 1985; Ghanem M., 1986, Cohen, A., 1988; Abu Khadra, Z., 1995; Olian, S. 1996; Semida, M., 2000), we can notice that the image that was presented in this Hebrew literary output is a very negative one, which is considered one of the important factors in the upbringing of the Israelis, especially children, to hate everything that belongs to the Arabs. On the other hand, the results of studies on the image of Israelis in the eyes of Egyptians (e.g., Al-Mestikawy, T., 1996; Abdul Mutti, A., 1999; Khalil, M., & Al-Mestikawy, T., 1999; Al-Sharkawy, F., & Al-Qelleny, S., 2002) showed that despite the signing of the peace treaty between Egypt and Israel in March 26, 1979, the image of the Israelis as perceived by the Egyptians is made up of a set of negative stereotypes in the vast majority of their components. This result can be explained in the context of the information the Egyptians obtain about the Israelis from the various media. In addition, on reviewing the studies of F. Al-Hajj (1988), R. Al-Shami (1992) and M.G. Idris (1993), which focused on identifying the features of the image of the Jews in modern Egyptian literature, it was noticed that this image which characterizes the Jews in modern Egyptian literary output consists of a set of very negative qualities.

Thus, it can be said that there is a close relationship between the availability of information and international stereotypes. Although stereotypes are

generally stable and fixed, they show a fundamental change with the acquisition of new information on the members of the external group. In addition, the provision of adequate information, including evidence and proofs, about the external group may lead to the elimination of negative stereotypes. (Katz, J.H., 1995: 5).

H. Eysenck also emphasizes the inverse relationship between the availability of information and national stereotypes. He points out that the fixed stereotypes held by a group about most of the other national groups are to be formed in the complete absence of true information. Mass communication media play a prominent role in the formation of our ideas and our vision of other nations and peoples, with the information which they broadcast in our minds which affects the nature of the stereotypes that we hold about these nations and peoples. Thus, we conclude that information plays a vital role played in the formation (or re-formation) of the stereotypes that the peoples of nations have about one another, and that mass communication media play a vital and important in communicating such information. Knowledge in the modern age is not based on personal experience, but rather on the news presented by media and the interpretation of such news.

(4) The Contact Hypothesis:

The contact hypothesis is considered one of the important hypotheses that play a role in the formation (or change) of stereotypes about the external group (or groups), thus affecting the form of conflict among groups (Bramel, D.2004: 61). This assumption implies that an individual's attitudes and stereotypes about social groups are determined, to a large extent, by the experiences which he gains with the members of these groups, and that this contact will, under certain circumstances, lead to more positive perceptions of these groups." (Reisinger, Y., & Turner, LW, 2003: 39; Stangor, C., et al., 1996: 664)

This is consistent with the belief that "direct and effective contact among groups contribute to the alleviation and change of stereotypes and misconceptions, and that proximity and interaction increase affection and love, as is usually the case in normal life conditions." (Abdullah, M.S., 1989: 162). H. Kelman also sees that "one type of experience that is likely to have a pronounced effect on national and international images is direct, face-to-face contact with nationals of other countries". (Kelman, H.C., 1966: 104). This result is consistent with the view that "direct contact among groups lead generally to the correction of stereotypes and to attitudes based on correct information. (Yassin, A., 1993: 175; Al-Mestikawy, T., 1996: 74-77).

There is a close relationship between negative stereotypes about the other and lack of communication between two groups. The study conducted by M. Khalil, and T. Al-Mestikawy (1999) on groups of Egyptians, Palestinians, Yemenis, and Tunisians has shown that the image of Israelis in each of the Egyptian, Yemeni, and Tunisian groups, separately, consists of a range of negative stereotypes in the vast majority of their components, while the res-

ults regarding the image of the Israelis as perceived by the Palestinians have shown that it consists of a set of positive stereotypes that are the same size as the negative stereotypes. This result can be interpreted in the context of a number of factors, including direct contact among the groups. The results of the same study concerning the magnitude of the direct contact between each of the groups under study and the Israelis have shown that 98% of the Egyptian group did not have any direct contact with Israelis, and this percentage was approximately 91% for the Yemeni group, and 81% for the Tunisian group. As for the Palestinian group, 63% of them stated that they had direct contact with the Israelis. This shows that the direct contact of the Palestinian group was one of the factors that contributed to the emergence of a number of positive stereotypes about Israelis more apparently than in any of the Egyptian, Yemeni or Tunisian groups in the study.

Thus, lack of communication between two groups often leads to the development of negative stereotypes in each of the other groups (Amir, Y., & Bizman, A., 1982), and direct contact with the external group helps to reshape the stereotypes associated with that group. One of the forms of direct contact, I. Pool (1966: 106-111) argues, is foreign travel, and there are six main travel situations such as: (a) foreign students, trainees, and others on trips to learn, (b) technical assistance personnel, (c) tourists and summer travel groups, (d) businessmen abroad, (e) armed forces overseas, and (f) immigrants. (Pool, I.D., 1966: 111). These forms of direct contacts with members of other groups play an important role in shaping (or re-shaping) the stereotypes held by each party about the other party. We can say that sports, scouting camps, international conferences, international work camps, and other aspects of direct contact between peoples represent forms of direct experiences which, under certain conditions, lead to the modification of the stereotypes that peoples have about one another, thus leading eventually to more international understanding and more solution of international conflicts.

However, there are some conditions must be met in order for direct contact to play a role in changing negative stereotypes about the external group into positive ones. One of these conditions is that "contact leads to a change in direction, when the members of both groups, who have this contact, are of equal status. The contact situation helps individuals to know one another, and encourages cooperation among the members of the two groups." (Stangor, C., et al., 1996: 664). R.J. Fisher points out that the contact hypothesis explains to us that when there is interaction between two equal and cooperating persons, this leads to a positive change in the attitudes they have towards each other. However, If there is contact between them under conditions of inequality in status, competition, tension, and frustration, such a change in the positive attitude towards each other will not occur. (Fisher, R.J., 1990: 181).

(5) The Scapegoat Hypothesis:

When the researcher addressed the Realistic Conflict Theory, he said that when the relationship between two groups is a "dominance-submission" relationship, the submissive group lays the blame on itself, and the external dominant group is perceived through a series of positive stereotypes. If it happens that the submissive group finds the suitable conditions for rebelling against the external dominant group, the self-image of the rebellious group may change so that it does not blame itself, and the external dominant group is perceived through a set of negative stereotypes.

This is what may occur when the conflict between the two groups is a realistic one. However, it sometimes happens that we find two groups, one dominant and the other submissive, and the submissive group does not have the ability to direct the conflict with the dominant group, at least for the time being, or the surrounding circumstances do not allow the continuation of such a conflict. In this case, the submissive group may look for another weaker group and direct its aggression towards it, and this is what is called the scapegoat hypothesis. According to this hypothesis, the "aggression towards the members of the external group is the result of the transfer of the aggression from the group that caused the frustration to a weak (powerless) minority group.

The scapegoat theory derived from the frustration-aggression-displacement hypothesis developed by Dollard, Miller, Dob, Mowrer and Sears in 1939. (Stroebe, W. & Insko, C.A., 1989: 17-18). According to the frustration-aggression-displacement hypothesis, "the group that is frustrated develops aggression, and this aggression is originally directed towards the main source of the frustration, but if the circumstances, for any reason, prevent this group from directing its aggression towards the source of the frustration, it tends to transfer this aggression and move it to another weaker external group that serves as a substitute for this source that caused the frustration, and as a scapegoat. This is reflected in a range of negative stereotypes held by the members of the internal group and with which they describe the external group.

R. Sharfan indicates that the economic difficulties experienced by the French society since the 1970s were the main reason for the French hatred of communism. Thus, the French hatred of communism at that time can be explained in the context of the scapegoat phenomenon, but after the defeat of the communist movement in France and its collapse in the world, it has become necessary to find alternatives to compensate for communism. Therefore, the anti-Arab (the new scapegoat) racist trends emerged. (Sharfan, R., 1999: 590, 591). In a study conducted by E. Poppe (2006: 1689) on a group of adolescents (n = 625) from six countries in Central and Eastern Europe in 1994 and 1995, results indicated that hetero-stereotypes the other was slowly changing and becoming more negative. The results were interpreted in the light of the economic difficulties that were experienced by the countries of Central and Eastern Europe at that time, and also in the context of the scapegoat hypothesis.

As a complement to the foregoing, laying the blame on the scapegoat group leads to the maintenance of the coherence of the internal group (Duckitt, J., 2000: 195). This indicates the scapegoat process performs an important function, which is to avoid the internal group's sense of disability, and thus avoid self-reproach, leading eventually to greater coherence of the internal group. (Newman, L.S., & Erber, R., 2002: 114).

J.H. Goldstein (1980: 361) sees minority groups as always suitable targets for removal of aggression, and thus they are considered a scapegoat for the frustrations of the majority. In a study entitled "Discrimination against the Sephardic Jews in Israel" conducted by H. Sayegh, in which she reviewed a number of Israeli studies that addressed the relationship between the Ashkenazi Jews and the Arab Jews in Israel, the researcher concluded that there is bias and discrimination on the part of the Ashkenazi Jews against the Arab Jews. Because the Arab Jews (the minority group) are not permitted to direct their aggression towards the Western Jews (the majority group), the Arab Jews look for another weaker group within the Israeli society to be a scapegoat and direct their aggression towards it. Therefore, their aggression is directed towards the Israeli Arabs. (Sayegh, H., 1971: 35-55).

Some international events at the present time can also be explained in the context of the scapegoat hypothesis; After the U.S. was exposed to the attack from an unknown source in September 11, 2001 and the subsequent shake of the collective ego of the Americans, a severe attack had to be directed towards the planners and perpetrators of this attack. However, because the identity of the latter was not known, at least at the time of the attack, it was necessary for the American attack to find another substitute to serve as a scapegoat. The American-British invasion of Iraq (which started in March, 2003) also represents another form of managing aggression using the scapegoat mechanism, along with other factors, including taking hold of Iraqi oil wells and getting rid of any regime that might threaten U.S. interests in the Middle East.

Conclusion:

The present reference study aimed at identifying the most important factors affecting the formation of national stereotypes, thus affecting the form of the conflict among groups. The study concluded that there are five factors affecting the formation of self-image and the image of the other of the conflicting groups. These are: (1) the Realistic Conflict Theory, (2) the Social Identity Theory, (3) availability of information, (4) The Direct Contact Hypothesis, and (5) the Scapegoat Hypothesis.

Therefore, we can make use of the results of this study to understand and control the form of the conflict among groups and nations through the development of policies and procedures to reduce this conflict, something which consequently contribute to the spread of the values of tolerance and peace among groups within a country, or among nations on the international level.

Because this study is considered a reference study, the researcher recommends turning its findings into scientific hypotheses that can be validated by conducting studies aiming at identifying the extent to which each of the five factors reached by the present study contributes to the prediction of the image of the other, using appropriate statistical methods such as regression analyses, provided that this be followed by developing outreach programs to improve the image of the other so as to contribute in the end to the spread of peace values among conflicting groups and nations.

References: Abdul Haque: (1973): Mirror image hypothesis in the context of Indo- Pakistan conflict. *Pakistan J. Psycho.*, June, 13-19.

Abdul Mutti, Abdul Basit (1999): Israel's image in Egyptian culture between the public and television drama, pp 357 372, in: Taher Labib, "editor": *Image of the other; The Arab perspective and looking at him*. Beirut: Centre for Arab Unity Studies.

Abdullah, Motaz Sayed (1989): *Intolerant attitudes*. Alam Almarifa Series. Kuwait: The National Council for Culture, Arts and Letters, No. 137.

Abu Khadra, Zine El Abidine M. (1995): *Generation searching for identity; study in the story of "Mount Scopus" of the Israeli writer Amos Oz*. Cairo: Press of the Nile.

Al-Hajj, Fawzi Ibrahim (1988): A picture of the Jewish Arab theater in Egypt. *Ph.D. thesis submitted to the Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Ain Shams University*.

Al-Mestikawy, Taha A. (1996): Israeli's image as perceived by the Egyptians; A psychological study. *Ph.D. Thesis submitted to the Department of Psychology, Faculty of Arts, Ain Shams University*.

Al-Mestikawy, Taha A. (2007): *Self-image and the other between the Arabs and Israel*. Cairo: Ein for Human and Social Studies.

Al-Shami, Rashad A. (1992): *Jewish character in literature of Ihsan Abdul Quddus*. Cairo: Book Crescent, No. 496, April 1992.

Al-Sharkawy, Fathi & Al-Qalieny, Susan (2002): Self-image of Arab and Israeli Arabs as perceived; Study in the mental stereotypes. *Journal of Middle East Affairs at the University of Ain Shams*, third edition, July 2002: 8 19

Ashmore, R.D. & Del Boca, F.K. (1981): Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In : Hamilton, D.L. (ed.), "*cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*." , pp. 1-35. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Badawi, Ahmed Zaki (1986): *A dictionary of the social sciences*. Beirut: Lebanon Library.

Barakat, Halim & Dod, Peter (1968): *Displaced uprooting and exile; Social study science*. Beirut: Institute for Palestine Studies.

Bar-Tal, Daniel & Labin, Daniela (2001): The effect of a major event on stereotyping: Terrorist attacks in Israel and Israeli adolescents' perceptions of Palestinians, Jordanians and Arabs. . *European Journal of Social Psychology*, Vol. 31, Pages 265 – 280.

Bizman, A. & Amir, Y.: Mutual perceptions of Arabs and Jews in Israel. *Journal of cross-cultural psychology*, Vol. 13, No. 4, December 1982, 461 – 469.

Bramel, Dana (2004): The strange career of the contact hypothesis. PP. 49 – 67, In: Lee, Yueh-Ting, et al., (2004): *The psychology of ethnic and cultural conflict*. Santa Barbara: Praeger Publishers.

Bronfenbrenner, Urie (1960): *A Social psychologist looks at the Soviet Union*. New York : Mimeographed.

Cauthen, N.R. et. al., (1971): Stereotypes: A Review of the literature 1926 – 1968. *J. Soc. Psycho.*, 84, 103-125.

Cohen, Adir "translation: Al-Saadi, Ghazi (1988): *Ugly face in the mirror*. Amman: Dar al-Jalil for Publication.

Domb, Risa “translation Aref Attari” (1985): *The image of Arabs in Jewish literature from 1911 to 1948*. Amman: Dar al-Jalil Published Studies and Research of Palestine.

Duckitt, John “translation: Abdel-Hameed, Safwat”, (2000): *Social psychology and intolerance*. Cairo: Dar al-Arab Thought.

Eshel, Yohanan, (1999): Effects of in-group bias on planned encounters of Jewish and Arab youths. *Journal of Social Psychology*. Vol. 139, 6, 768 – 783. <http://www.heldref.org>.

Fisher, Ronald J. “ed.” (1990): “*The social psychology of intergroup and international conflict resolution*. New York: Springer – Verlag.

Fiske, S.T.; Gilbert, D.T.; and Lindzey, G. (2010): *Handbook of social psychology*. 5th Edition, Volume 2. John Wiley & Sons.

Gimenez de la Pena, Almudena (2003): Stereotype development in Andalusian children. *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 6, No. 1, 28 – 34.

Goldstein, J.H., (1980): *Social psychology*. New York: Academic Press.

Habibi, Amara (1967): *Displaced II; Analytical field study of the exodus of 1967*. Beirut: PLO Research Center.

Hagendoorn, Louk, (1991): *Determinants and dynamics of national stereotypes*. Politics and Individual.

Haidar, Aziz (1999): The other Arab, Palestinian and Israeli in the eyes of Palestinians in Israel, pp 699 725, in: Taher Labib, "editor": ***Image of the other; the Arab perspective and looking at him***. Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Hammadi, Saadoun (1967): Nakba: The Arab and the issue of Arab unity. ***Arab Studies***, Year 3, No: 10.1967: 3-15.

Hefny, Kadri M. (1982): Urban and their view of the peasants; study in the character of the group. In: (Hefny, Kadri & Khalil, Mohammed (1982) "***Psychology and the problems of our society***," pp 48-62. Cairo: Faculty of Arts, Ain Shams University.

Hefny, Kadri M. (1989): ***Israelis who are they? A psychological study***. Cairo: Madboulli.

Hinton, Perry R., (2000): ***Stereotypes, cognition and culture***. Philadelphia: Taylor and Francis, INC.

Hothersall, D. (1985): ***Psychology***. Columbus: C.E., : Merrill Publishing Company.

Idris, Mohammed G. (1993): ***Jewish character; literary study comparison***. Cairo: Ain for Studies and Research and the humanities.

Jaber, Jaber Abdel-Hamid (1968): Personal Egyptian and Iraqi character; A comparative study. ***The National Review of social Sciences***, Volume V, Issue III, 235 250.

Katz, Jan Hack (1995): ***How troublesome are stereotypes in international business?***. Center for Advanced Human Resource Studies, Cornell University ILR School. <http://digitalcommons.cornell.edu/cahrswp/193>.

Kelman, H.C. "ed." (1966): ***International behavior : A social – psychological analysis***. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Khalil, Mohamed & Al-Mestikawy, Taha A. (1999): Self-image and the image of the other in the Arab-Israeli conflict; A study in stereotypes in samples of Egyptians, Palestinians, Yemenis and Tunisians. ***Journal of Faculty of Arts, Assiut University***, No. 3.1999-2000: pp 299 360.

Khalil, Mohammed (1985): How do you see the Egyptians themselves; stereotype mental static of Egypt some Egyptian groups, discuss the concept of collective self. In: (Ahmad Khairy, Mohamed Khalil, 1985) "***Case Studies in Psychology***," pp 114-212, Cairo: Faculty of Arts, Ain Shams University.

Labib, Taher "editor" (1999): ***Image of the other; The Arab perspective and looking at him***. Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Levinson, Hanna, et al. (1995): ***Jews and Arabs in Israel; Shared values and mutual perceptions***. Jerusalem: Association Sequi.

Lippman, Walter., (1922): *Public opinion*. New York: The Mac Millan Co.

McAndrew, Francis T., et al., (2000) : A multicultural study of stereotyping in English-Speaking countries. *Journal of Social Psychology*, Vol. 140, 4, 487 – 502. <http://www.heldref.org>

McGarty, C., Yzerbyt, V.Y., & Spears, R. (eds.), (2002): *Stereotypes as explanations; The formation of meaningful beliefs about social groups*. UK: Cambridge University Press.

McGarty, Craig, et al., (2002): Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. Pp. 1-15 in: “McGarty, C., Yzerbyt, V.Y., & Spears, R. (eds.), *stereotypes as explanations; The formation of meaningful beliefs about social groups*. UK: Cambridge University Press.

Melika, Lewis K. (1989): *The Psychology of groups and leadership*, Cairo: General Egyptian Book Organization.

Melikyan, Levon & Al-Derini, Hussein (1985): A survey of the dimensions of the complexity of installation and agreement in generalizations module. In: Lewis K. Melika *"Readings in Social Psychology in the Arab World"*, Volume IV, pp 281-294. Cairo: The Egyptian General Book Organization.

Mish, Frederick C., “Ed.” (1987): *Webster’s Ninth New Collegiate Dictionary*. Massachusetts: Merriam – Webster Inc.

Mitchell, G.D., “ed.” (1981): *A new dictionary of sociology*. “Art: stereotype, pp. 220 – 221”. London: Routledge & Kegan Paul.

Mizeel, Ghanem (1986): *Arab identity in modern Hebrew literature from 1948 to 1985*. Amman: Dar Al-Jalil Published Studies and Research of Palestine.

Newman, Leonard S., and Erber, Ralph (2002): *Understanding genocide: The social psychology of Holocaust*. New York: Oxford University Press.

Olian, Sayed Suleiman (1996): *The image of Arabs in the Hebrew short story by Moshe Smillanski fairytales*. Cairo: Madboulli.

Ozryia, Regine (1999): Jews and Arabs; Image of the other and the effects of the mirror. Pp 497-508 in: Taher Labib (editor) *"The image of the other; the Arab perspective and looking at him."* Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Poppe, Edwin (2006): Effects of changes in GNP and perceived group characteristics on national and ethnic stereotypes in central and eastern Europe. . *Journal of Applied Social Psychology*, 2006, 31 (8), 1689 – 1708.

Rathus, S.A., (1981): ***Psychology***. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Reisinger, Yvette, and Turner, Lindsay W. (2003): ***Cross-Cultural behaviour in tourism: Concepts and analysis***. New York: Elsevier Butterworth – Heinemann, Oxford.

Salazar, Jose & Marin, Gerardo (1977): National stereotypes as a function of conflict and territorial proximity; a test of the mirror image hypothesis. ***Journal of Social Psychology***, 101, 13-19.

Sayegh, Helda (1971): ***Discrimination against Sephardic Jews in Israel***. Beirut: Center for Palestine Studies.

Schwartz, S., & Struch, N., (1989): Values, stereotypes, and intergroup antagonism. Pp: 151 – 167 in: Bar-Tal,, D., Graumann, C.F., Kruglanski, A.W., & Stroebe, W., ***stereotyping and prejudice; changing conceptions***. New York: Springer – Verlag.

Semida, Mahmoud Ali (2000): ***Personal Palestinian Hebrew short story***. A series of literary and linguistic studies, Centre for Oriental Studies, Cairo University, No. 8.

Sharfan, Robar (1999): The other in contemporary France; Arab scapegoat, pp 587 597 In: Tahar Labib "editor": ***Image of the other; the Arab perspective and looking at him***. Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Sherif, M., & Sherif, C.W., (1979): Research on intergroup relations. In W. G. Austin & S. Worchel (ed.), ***The social psychology of intergroup relations*** (pp. 7 – 18). Monterey, California: Books/ Cole.

Skerbak, Sigurd N. (1999): Image of others, real and false fears in the European-Arab relations. Pp 545-557 in: Taher Labib (editor) ***"Image of the other; The Arab perspective and looking at him."*** Beirut: Center for Arab Unity Studies.

Stangor, C.; Jonas, K.; Stroebe, W.; and Hewstone, M. (1998): Influence of student exchange on national stereotypes, attitudes and perceived group variability. ***European Journal of Social Psychology***, Vol. 26, Issue 4, Pages 663 – 675.

Stangor, Charles, et al., (1996) : Influence of student exchange on national stereotypes, attitudes and perceived group variability. ***European Journal of Social Psychology***. Vol. 26, 4, 663 – 675. <http://www.wiley.com>

Stephan, Walter G., (2000): Intergroup relations. Pp. 333 –336. In: Kazdin, Alan E., (editor –in- chief): ***Encyclopedia of Psychology***. Vol. 4. American Psychological Association.

Stroebe, W., & Insko, C.A., (1989): Stereotype, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research. Pp. 3 – 34. In:

Bar-Tal, D., Graumann, C.F., Kruglanski, A.W., & Stroebe, W., *“stereotyping and prejudice; changing conceptions*. New York: Springer – Verlag.

Terracciano, Antonio and McCrae, Robert R. (2007): Perceptions of Americans and the Iraq invasion: Implications for understanding national character stereotypes. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 2007, 38 (6), 695 – 710.

Wanis-St. John, Anthony C., (2002): Back-Channel diplomacy: The strategic use of multiple channels of negotiation in Middle East peacemaking. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 62 (8-A), Mar, 2879.

Weber, Renee & Crocker, J. (1983): Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality & Social Psychology*, Vol. 45, No. 5, 961-977.

Wrightsman, L., & Deaux, J.: *Social psychology in the 80s*. California: Brooks Cole Publishing Company. 3rd ed.

Yassin, Al-Sayed (1993): *Arab identity between self-concept and the concept of the other*. Cairo: Madboulli.

Zureik, Constantine (1969): *The meaning of the Nakba once again*. Beirut: Dar Al-Ilm of Millions.

Ю.Л. Еремкин

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань*

Л.Н. Разина, И.В. Наумова

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 56», г. Рязань

Изучение, профилактика и коррекционная работа с учащимися с агрессивным поведением

Многочисленными свидетельствами реальности человеческой агрессивности, которая вполне вероятно может стать реальной угрозой существования человечества, являются войны, самоубийства, мятежи, убийства, изнасилования, нападения, ограбления и другие акты насилия.

Особое беспокойство в настоящее время вызывает проблема агрессивности в школьной среде. Педагогическую и родительскую ответственность часто просто шокируют случаи жестоких драк и избиения отдельных учащихся своими сверстниками, причем эти акты насилия фиксируются при помощи мобильных телефонов, а кадры съемок размещаются в Интернете для всеобщего обозрения. Очевидно, что подобный опыт агрессивного поведения впоследствии будет реализован и уже реализуется в виде насильственных действий по отношению к разным воз-

растным и этническим группам населения, в форме вандализма к памятникам культуры, к окружающей среде.

Несомненно, источники агрессивности некоторых учащихся лежат вне школы. Их следует искать в первую очередь в условиях семейного воспитания, в наследуемых от родителей особенностях функционирования нервной системы, в негативном влиянии некоторых факторов социальной среды на детей и подростков (например, показ сцен насилия в кино и на экране телевизора). В связи с этим именно школа должна взять на себя миссию изучения агрессивности, выявления ее источников и особенностей ее проявления, выработки системы воспитательных и коррекционных мер по снижению и преодолению агрессивности учащихся.

Сложность такого явления как агрессия породила большое количество теорий, объясняющих ее появление.

Многими психологами под агрессией понимается повышенная активность, стремление к самоутверждению, акты враждебности, действия, которые вредят другому лицу или объекту. В целом, по мнению большинства психологов, агрессия – это поведение, причиняющее ущерб. Причем ущерб может быть как прямым (нападение), так и косвенным (распространение порочащих слухов). Агрессия может выступать в форме физической агрессии (избиение, ранение, изнасилование) и вербальной агрессии (оскорбление, распространение клеветы, отказ общаться). Агрессия может быть также прямой и косвенной.

А. Басс (Buss A, 1961) ввел понятие враждебной и инструментальной агрессии. Враждебная агрессия мотивируется негативными эмоциями и намерениями причинить зло. При инструментальной агрессии преследуются цели, не связанные с причинением вреда, т.е. агрессия становится инструментом личного обогащения или продвижения. В случае инструментальной агрессии страдания жертвы обычно не попадают в поле внимания субъекта.

Э.Фромм разграничил злокачественную и доброкачественную агрессию. Так, доброкачественная агрессия способствует поддержанию жизни и является адаптивной (действия военнослужащих и работников милиции в ситуациях борьбы с врагом или преступностью, самооборона, игровая агрессия). Сюда же можно отнести так называемую псевдо-агрессию как социально приемлемое самоутверждение в условиях конкуренции.

Злокачественную агрессию Э. Фромм определяет как деструктивность, не связанную с сохранением жизни. Подобная агрессия выступает в виде мстительности, экстатической деструктивности, порождаемой некоторыми религиозными культами или идеологическими движениями, а также оргиями, которые растормаживают подавленные влечения. Последний вид агрессии приводит к служению идеалу разрушения и к хронической ненависти.

По мнению Э. Фромма, агрессия как эволюционно закрепленное поведение не может не быть адаптивной, поэтому стоит бороться только с социально опасными, мешающими приспособлению формами агрессивного поведения. Недостаток приемлемой агрессивности приводит к блокированию самоутверждения и самореализации, к слепому подчинению и ненужной жертвенности. Доброкачественная агрессия необходима для разрушения устаревших образцов, норм, для проведения инноваций. Любая творческая деятельность подразумевает отрицание сложившегося порядка и установление новых правил, теорий, законов.

Понятия агрессии и агрессивности не синонимичны. Агрессия – это специфическая форма поведения, а агрессивность – психическое свойство личности, являющееся компонентом более сложной структуры психических свойств человека. Агрессивность – ситуативная или личностная – это склонность к разрушительному поведению.

Существуют различные взгляды по поводу источников, природы агрессивности. Так, согласно З. Фрейду (1989), одним из важнейших компонентов *ид* является инстинкт разрушения, смерти (*мортидо*), который непрерывно вырабатывает у индивида агрессивную энергию. Чувство досады, враждебности, желание разрушать и причинять боль постепенно накапливаются в человеке, и при ослаблении сдерживающих механизмов личности (*суперэго*) происходит выброс агрессивной энергии в форме эмоций и действий, направленных на окружающих.

Австрийский зоопсихолог К.З. Lorenz (1963) считал, что агрессия берет свое начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание, она является неизменной частью человеческой природы. Агрессивная энергия накапливается в организме регулярно, в постоянном темпе, и чем больше ее накопилось, тем меньшей силы стимул необходим, чтобы произошел ее выброс вовне. По К. Лоренцу, возможность контроля агрессивного поведения кроется в участии индивида в действиях, не связанных с причинением ущерба другим, что предотвращает накопление агрессивной энергии.

Ряд исследователей выдвигают гипотезу о роли фрустрирующих условий в происхождении агрессии (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1939). Агрессивное поведение, с точки зрения авторов данной теории, всегда предпосылается фрустрацией, которая с неизбежностью приводит к той или иной форме агрессии. Пример, подтверждающий данную гипотезу можно найти в статье J.A. Piel (1990). Упомянутый автор указывает, что маленькие дети с плохо развитой речью всегда испытывают фрустрацию, которая предшествует появлению у них физической агрессии.

Однако агрессия иногда происходит без фрустрации, а фрустрация, в свою очередь, не всегда вызывает агрессию. Вместо агрессии фрустрированный человек может заплакать, пожаловаться или уйти. В связи с этим некоторые авторы выдвигают идею о существенной зависи-

мости агрессии от факторов окружения (Berkowitz, 1988). По мнению L Berkowitz, фрустрация порождает готовность вести себя агрессивным образом, но само агрессивное поведение появляется только при наличии соответствующих факторов окружения (провоцирующие реплики, обладание оружием, чрезмерный страх и податливость жертвы).

С точки зрения А. Bandura (1977), агрессивное поведение представляет собой сложную систему паттернов поведения, которая выучивается индивидом в процессе викарного научения, то есть прямого наблюдения за агрессивным поведением других людей (в том числе на телевизионном экране). Однако реализация разрушительных действий требует ряда условий. Во-первых, индивид должен быть внимательным (attention) при непосредственном наблюдении агрессивного поведения, во-вторых, его память должна фиксировать происходящее (retention), в-третьих, должна иметь место возможность проявления агрессии (activity), в-четвертых, само агрессивное поведение инициируется мотивом (motivation), порожденным условиями окружения.

Учитывая вышеизложенные точки зрения на природу и особенности проявления агрессии, нами в 2009 году на базе средней общеобразовательной школы № 56 г. Рязани была открыта городская экспериментальная площадка по теме «Профилактика и коррекция агрессии и враждебности учащихся первой и второй ступени обучения» (Научный руководитель – Л.А.Байкова, профессор РГУ имени С.А. Есенина). В основу функционирования экспериментальной площадки была положена идея, что предупреждение и профилактика агрессии детей должна начинаться с начальной ступени обучения.

На первом этапе (2009-2010 учебный год) опытно-экспериментальной работы с учащимися первых-седьмых классов были поставлены следующие задачи:

- определение теоретических оснований создания системы профилактической и коррекционной работы с учащимися в целях обеспечения психологической поддержки учащихся начальных и подростковых классов (1-7 классы), обеспечивающей снижение у школьников агрессии и враждебности в поведении;

- отбор методов диагностики для определения уровня агрессивности учащихся начальной ступени обучения и подростков;

- проведение диагностических обследований в ряде классов начальной ступени обучения и подростковых классах с целью выявления уровня агрессивности учащихся и количественного анализа данного явления в классах школы;

- проведение консультаций психолога с учащимися, у которых в обследовании были обнаружены повышенные уровни враждебности и конфликтности.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы мы использовали комплекс методов диагностики учащихся: «Несуществующее жи-

вотное», «Семья животных», тест Басса – Дарки и тест «Дом. Дерево. Человек». Было обследовано 159 учащихся начальной ступени обучения с целью определения уровня враждебности и конфликтности. Получены следующие результаты: высокий уровень враждебности и конфликтности имеют 20% учащихся, средний уровень – 27% и низкий уровень – 53%. Консультация психолога рекомендована 26 ученикам, из них 66% имеют выраженную тенденцию к агрессивности.

Исследование учащихся 5-6 классов проводилось при помощи теста Басса – Дарки. Обследовано 92 ученика: высокий уровень враждебности и конфликтности имеют 34% детей, нормальный уровень – 36% и низкий уровень имеют 30%, консультация психолога рекомендована 16 из 92 учеников.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы обнаружилась острая необходимость в изучении причин повышенного уровня конфликтности и враждебности детей. Как отмечалось выше, проявления агрессивности (конфликтность, враждебность, отказ от общения, физическая и вербальная виды агрессии, раздражительность и т.п.) имеют своим источником взаимоотношения в социальной среде (в семье, в школьном коллективе), в которой для индивида возникают фрустрирующие обстоятельства (см. Dollard, et cet.) В связи с этим для последующих этапов экспериментальной работы предусматривается проведение дополнительных психодиагностических срезов, при помощи которых будут изучены факторы, вызывающие фрустрацию у школьников (тест школьной тревожности Филипса), и позицию школьника в классном коллективе (социометрия). Имеется также необходимость изучения младшеклассников и подростков с помощью теста «Кинетический рисунок семьи», дающего картину самовосприятия школьника в семье.

На первом этапе для изучения конфликтности и враждебности учащихся начальной ступени применялся тест «Дом. Дерево. Человек», который позволил достаточно точно дифференцировать детей по выше-названным параметрам. Однако данный диагностический инструмент трудоемок на этапе обработки в связи с чем, на последующих этапах работы предполагается использовать тест Люшера, требующий небольших временных затрат при проведении и обработке результатов.

В процессе проведения обследования детей как начальной, так и подростковой ступени обучения, было установлено, что 28 учащихся имеют заниженный уровень агрессивности, вследствие чего они недостаточно хорошо умеют защищать свои интересы. Этим детям надо научиться говорить «нет» там, где это требуется. Полагаем, что эти дети также должны быть объектом внимания педагогов школы, у них следует формировать «доброкачественную агрессивность» (Э. Фромм), оказывая им консультационную помощь, и включая их в различные виды игрового соперничества и обучая их отстаивать свою точку зрения.

Библиографический список

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
2. З. Фрейд. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
3. Э. Фромм. Анатомия человеческой деструктивности. Пер с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ. АСТ МОСКВА, 2006.- 635 (5) с.
4. Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Berkowitz L. (1988), Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3-11. .
6. Buss A. (1961) *The psychology of aggression*. N.Y. John Wiley
7. Dollard, J., Miller, N.E., Doob, I.W., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
8. Lorenz, K.Z. (1963) *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.
9. Piel, J.A (1990). Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity. *Journal of Educational Research*, 84, 100-106.

Е.А. Гревцова, Л.Н. Буробина, А.Д. Николаева, О.Н. Меньшова
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань

Здоровье учащихся как показатель здоровьесберегающего функционирования образовательного учреждения

Проблема изучения факторов, влияющих на здоровье школьников во время их пребывания в образовательном учреждении, является фундаментальной для здоровьесберегающей педагогики. В настоящее время эти вопросы обрели новый потенциал значимости в связи с приоритетным национальным проектом «Образование», в котором одним из критериев оценки инновационной работы образовательного учреждения служит показатель заботы о сохранении и укреплении здоровья учащихся. Впервые в стране перестройка образования производится в интересах охраны здоровья обучающихся.

Общеизвестным является тот факт, что здоровье ребёнка, его социально-психологическая адаптация и нормальное развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для детей в возрасте от 6 до 17 лет наряду с семьёй одной из значимых форм среды является школа. Школа — один из первых социальных институтов, с которым сталкивается человек в процессе своего биологического и социального становления. Поэтому срывы адаптации к тем или иным перипетиям жизни в со-

циуме «Школа» приводят к постепенной утрате человеком того запаса «прочности», которое принято называть ЗДОРОВЬЕ. По данным Министерства здравоохранения РФ только 10% школьников относятся к числу здоровых, 50% имеют патологию, 40% относятся к группе риска. Инвалидность среди детей за 5 лет возросла в 2 раза. Особой проблемой в последние годы стали социально-зависимые болезни, к которым, в частности, относятся различные психические нарушения. Специальные исследования НИИ психиатрии РАН показывают, что распространенность так называемых минимальных мозговых дисфункций среди детей и подростков в начале XXI века по сравнению с началом 90-х годов возросла в среднем на 20-25%. Национальный институт здоровья (г. Санкт-Петербург) приводит данные о том, что у 35-40% детей дошкольного и младшего школьного возраста отмечаются различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы, в Нижнем Новгороде — у 60%, а в экологически неблагоприятных городах (например, Череповец) — у 70-80% [2].

Эти и другие многочисленные исследования состояния здоровья детей и подростков вынудили пересмотреть приоритеты в организации здоровьесберегающей деятельности школы, что нашло отражение в аналитическом докладе Центра образования и здоровья Министерства образования РФ и в Практических рекомендациях по организации системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья подростков в образовательной среде [4]. В начале XXI века в большинстве школ России было проведено углубленное медицинское обследование учащихся 1-10 классов, которое было дополнено анкетированием родителей о состоянии здоровья детей. Опубликованные данные позволяют сформулировать следующие выводы:

- 1) ни по одному из 14 типичных заболеваний не было отмечено позитивной разницы между количеством (в процентном отношении) болеющих первоклассников и болеющих десятиклассников;
- 2) по 11 типичным заболеваниям количество болеющих первоклассников и болеющих десятиклассников мало отличаются (менее 4% от общего числа детей);
- 3) по 4 заболеваниям процентное количество болеющих первоклассников имеет угрожающее значение; речь идет о таких болезнях как заболевания опорно-двигательного аппарата и нарушения осанки, ЛОР-заболевания, нарушения зрения, слуха и кариес;
- 4) существенные негативные различия между болеющими первоклассниками и болеющими десятиклассниками зафиксированы по трем заболеваниям — нарушения зрения и слуха, кариес и нарушения нервной системы.

По первым двум пунктам мы можем утверждать следующее: по 11 типичным заболеваниям школа существенно не ухудшает здоровье детей, но, к сожалению, и не улучшает. Наиболее характерные (или как

принято считать — типичные) для школьного обучения заболевания (опорно-двигательного аппарата, нарушения осанки, ЛОР-заболевания, нарушения зрения и слуха, кариес) фиксируются у большинства детей еще в дошкольном возрасте, т.е. для всех этих детей школа вынуждена выполнять коррекционно-реабилитационную, а не чисто профилактическую работу. Естественно, что такая ситуация требует от образовательного учреждения значительных усилий, прежде всего финансовых. К сожалению, увеличение числа детей дошкольного возраста по разным причинам не посещающих дошкольные образовательные учреждения способствует только обострению данной проблемы [4,5].

Результаты профилактических осмотров детей и подростков-школьников в Рязанской области за 2005-2009 гг. свидетельствуют о стабилизации показателей понижения остроты зрения у детей до 17 лет и до 14 лет (табл. 1); у детей, переданных под наблюдение поликлиники для взрослых, выраженный рост показателей отмечается при переходе к предметному обучению (4-5 классы). Среди остальных обследованных групп детей наблюдался умеренный рост патологии зрения [3].

Таблица №1

Результаты профилактических осмотров детей и подростков-школьников
с понижением остроты зрения (на 1000 осмотренных)

	Годы				
	2005	2006	2007	2008	2009
Всего детей в возрасте до 17 лет включительно	94,1	98,4	95,2	92,3	96,0
из них детей до 14 лет включительно	80,4	84,5	81,7	80,3	84,3
из общего числа: перед поступлением в ДДУ	19,8	17,9	15,7	16,8	22,2
за год до поступления в школу	36,9	39,6	39,5	37,5	45,1
перед поступлением в школу	50,6	56,1	60,0	45,7	67,2
в конце 1-ого года обучения	81,1	84,7	79,9	83,1	96,3
при переходе к предметному обучению (4-5 классы)	120,5	132,8	140,5	139,4	171,7
в возрасте 15 лет включительно	150,8	158,3	167,0	151,2	165,9
перед окончанием школы (16-17 лет включительно)	178,3	191,4	189,3	199,0	206,0
дети, переданные под наблюдение поликлиники для взрослых	81,6	87,1	91,1	99,9	77,9

Установлено умеренное снижение заболеваемости сколиозом детей Рязанской области до 17 лет; стабилизация данного показателя — у детей до 14 лет и в возрасте 15 лет; умеренный рост отмечается за год

до поступления в школу и при переходе к предметному обучению. Среди остальных обследованных групп детей отмечен выраженный рост сколиоза (табл. 2).

Таблица №2

Результаты профилактических осмотров детей и подростков-школьников со сколиозом (на 1000 осмотренных)

	Годы				
	2005	2006	2007	2008	2009
Всего детей в возрасте до 17 лет включительно	43,4	43,3	42,9	40,1	41,1
из них детей до 14 лет включительно	29,2	29,9	29,9	28,0	29,1
из общего числа: перед поступлением в ДДУ	1,8	0,8	2,3	1,9	1,7
за год до поступления в школу	6,1	5,7	6,0	6,0	6,3
перед поступлением в школу	18,4	14,6	19,9	20,8	21,8
в конце 1-ого года обучения	27,3	23,5	24,2	34,6	30,2
при переходе к предметному обучению (4-5 классы)	58,3	44,4	48,3	52,6	57,1
в возрасте 15 лет включительно	111,7	109,1	106,4	107,6	117,2
перед окончанием школы (16-17 лет включительно)	124,0	125,3	137,3	141,0	150,4
дети, переданные под наблюдение поликлиники для взрослых	34,1	44,6	54,6	83,6	64,3

Прослеживается умеренное снижение нарушений осанки у детей Рязанской области до 17 лет, до 14 лет, за год до поступления в школу, перед поступлением в школу, в возрасте 15 лет; стабилизация данного показателя отмечается перед окончанием школы (16-17 лет); выраженный рост показателей – при переходе к предметному обучению (4-5 классы); умеренный рост – перед поступлением в ДДУ, в конце 1-го года обучения и у детей, переданных под наблюдение поликлиники для взрослых (табл. 3).

Таблица №3

Результаты профилактических осмотров детей и подростков-школьников с нарушением осанки (на 1000 осмотренных)

	Годы				
	2005	2006	2007	2008	2009
1	2	3	4	5	6
Всего детей в возрасте до 17 лет включительно	111,5	110,7	109,4	105,3	101,8
из них детей до 14 лет включительно	101,5	102,2	102,3	98,8	95

из общего числа:					
перед поступлением в ДДУ	16,3	19,2	18,7	21,1	18,7
за год до поступления в школу	90,1	73,9	75,6	78,7	69,2
перед поступлением в школу	115,4	107,1	103,6	97,1	95,4
в конце 1-ого года обучения	133,9	129,4	148,9	151,6	139,1
при переходе к предметному обучению (4-5 классы)	116,7	149,3	166,4	169,3	168,6
в возрасте 15 лет включительно	162,0	156,4	148,3	141,8	147,5
перед окончанием школы (16-17 лет включительно)	166,4	159,9	156,7	158,6	162,0
дети, переданные под наблюдение поликлиники для взрослых	57,2	68,7	69,3	77,0	59,5

Таким образом, за период обучения в школе (2008-2009 учебный год) по Рязанской области частота нарушения зрения у детей возросла в 3,1 раза (2007-2008 гг. – 4,4), сколиоза – в 6,9 раз (6,8), нарушений осанки – в 1,7 раза (1,6) [3], что отражает ситуацию в целом по РФ.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно сформулировать новую цель здоровьесберегающего образования: понятие о здоровьесбережении в образовательном процессе не ограничивается представлением об укреплении лишь соматического (телесного) здоровья школьников. Важное значение сегодня необходимо придавать охране психологического здоровья детей и подростков.

В соответствии с этой целью и на основе многолетних исследований Института возрастной физиологии РАО были определены школьные факторы риска нарушения здоровья, которые проранжировали по значимости и силе влияния (в порядке убывания значимости): стрессовая педагогическая тактика; интенсификация учебного процесса; несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников; нарушения в системе дошкольного образования и воспитания детей; частичное разрушение служб школьного здравоохранения; несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса; функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья; провалы в существующей системе физического воспитания; отсутствие системы работы по формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни (в т.ч. профилактике вредных привычек, полового воспитания и сексуального просвещения) [1,2,4,5].

Основными модулями профилактической и оздоровительной работы образовательных учреждений являются: оптимизация школьной среды; образование детей в сфере здоровья; оптимизация физической активности обучающихся, воспитанников; психологическое и социальное консультирование; собственно медицинское обеспечение детей в школе;

повышение квалификации работников школ по вопросам гигиены и охраны здоровья детей.

Решение вышеперечисленных проблем позволит здоровьесберегающей педагогике стать основой педагогики будущего.

Библиографический список

1. Кучма В.Р. Состояние здоровья школьников и роль образовательных учреждений в сохранении здоровья детей и подростков / В.Р. Кучма // Здоровье школьников. Профилактика социально-значимых заболеваний: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции. — Тверь, 2006. — С. 5-7.

2. Науменко Ю.В. Комплексная стратегия укрепления здоровья школьников/Ю.В. Науменко // Здоровье школьников. Профилактика социально-значимых заболеваний: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции. — Тверь, 2006. — С. 236-241.

3. О санитарно-эпидемиологической обстановке в Рязанской области в 2009 году: Государственный доклад. — Рязань, 2010. — С. 44-57.

4. Практические рекомендации по организации системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья подростков в образовательной среде // Вестник образования, 2003. — №21.

5. Физиолого-гигиеническое и психофизиологическое сопровождение модернизации образования (эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования) / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. — М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003. — 96 с.

И.В. Галицына

Рязанский государственный радиотехнический университет,

г.Рязань

Организационно-педагогические условия функционирования системы психологической службы вуза

Важную роль в укреплении здоровья будущих специалистов играет психологическая служба образовательного учреждения. Система психологической службы вуза только начинает своё становление и не может стать аналогом школьной психологической службы из-за специфики образовательных задач высшего учебного заведения, а также из-за особенностей личностного становления студента. В образовательных учреждениях силовых ведомств практика психологического сопровождения юридически и организационно давно оформлена. Во многих гражданских вузах часто оказывается лишь социальная помощь как студентам, так и педагогическому персоналу. В связи с этим возникает потребность в создании системы психологического сопровождения становления будущего профессионала в гражданских вузах. В рамках модернизации высшего профессионального образования психологическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях профессионального

образования приобретает во многом определяющее значение для молодёжи. Оно необходимо для решения проблем профессионального становления студентов, их дальнейшего карьерного роста, социальной адаптации подростков и молодежи, оказания психологической помощи молодой семье, профилактики вредных привычек и опасных заболеваний, связанных с употреблением психоактивных веществ.

В Рязанском государственном радиотехническом университете психологическая служба была организована в 2006 году с целью укрепления здоровья студентов и повышения психолого-педагогической грамотности преподавателей и сотрудников вуза. В целях совершенствования деятельности психологической службы нами была разработана модель функционирования службы, применимая для любого вуза. Концепция деятельности психологической службы радиотехнического университета может быть сформулирована следующим образом: организация и функционирование психологической службы технического вуза на основе антропоцентрического подхода и субъект-субъектного взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса с целью создания благоприятных условий для развития социального здоровья студентов, формирования эффективной стратегии социализации личности, её адаптации на рынке труда, профессиональной направленности и самореализации, готовности к выбору профессионального или карьерного пути.

Только лишь при условии полноценного взаимодействия участников возможно достижение целей и задач, поставленных нами ранее и направленных, прежде всего, на укрепление социального здоровья студентов. Психологическая служба осуществляет деятельность на нескольких уровнях, во-первых, на уровне взаимодействия с административным звеном вуза и профессорско-преподавательским составом. В ходе совместной деятельности каждый из участников выполняет ту функцию, которая наиболее востребована на данном уровне взаимодействия. Все участники и функции, выполняемые ими, представлены в виде таблицы (см. таблица №1).

Таблица 1.

Функции участников деятельности по укреплению социального здоровья студентов, организованной психологической службой вуза

Участники, осуществляющие воспитательно-образовательную деятельность, организованную психологической службой	Содержание деятельности участников системы психологической службы
--	---

Организационно-методическое управление	обеспечение необходимого количества методических материалов для проведения эксперимента
Отдел качества	мониторинг экспериментальной проверки уровня социального здоровья студентов
Отдел воспитательной работы	оказание необходимой поддержки при проведении практических занятий по развитию основных навыков рефлексивной деятельности, диалогического общения и др.
Отдел по трудоустройству	- проведение тренингов и консультаций по проблемам трудоустройства - помощь в организации практических занятий на предприятиях, помощь в профессиональном самоопределении
Кураторы	осуществление внеучебной деятельности по разработанным методическим рекомендациям, программам повышения уровня социального здоровья студентов
Профессорско-преподавательский состав	- организация проблемной учебной среды - развитие у студентов субъектной позиции, творческого мышления в соответствии с предложенными рабочими программами
Профком студентов	помощь в организации экспериментального исследования
Психологическая служба	- подготовка и осуществление тестирования с целью выявления уровня сформированности социального здоровья студентов - разработка рабочих программ, тренингов в соответствии с основными принципами антропоцентрического подхода - проведение семинаров, тренингов, консультаций по формированию субъектной позиции обучающегося - осуществление мониторинга внедрения в учебно-воспитательный процесс предложенных методических рекомендаций и рабочих программ

На втором уровне психологическая служба совместно со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса осуществляет деятельность по укреплению социального здоровья студентов. Основными задачами данного уровня являются проведение мероприятий, запланированных психологической службой и реализация программы «Образование и здоровье», направленной на формирование и укрепление

основных критериев социального здоровья – социально-психологической адаптированности, социальной направленности и самоактуализации. Основными требованиями реализации организационно-педагогических условий создания психологической службы в вузе являются принципы антропоцентрического подхода:

- принцип восприятия человека как биопсихосоциальной целостности и высшей ценности, создание условий для саморазвития, самообразования;

- принцип гуманизации образовательного процесса, который предполагает обращение к личности студента, его интересам, саморазвитию, самовоспитанию, интеграция учебного процесса с воспитательным, психолого-педагогическое просвещение преподавателей;

- принцип диалогизации взаимодействия, предполагающий личностно равноправные позиции преподавателей и студентов в общении и совместной деятельности;

- принцип субъект-субъектного взаимодействия и сотрудничества всех участников воспитательно-образовательного процесса;

- принцип комплексности который предусматривает реализацию комплексных программ укрепления здоровья, являющегося интегративным показателем, характеризующим благополучие человека, гармонию всех сфер: физической, психической, интеллектуальной, эмоциональной, социальной, духовной; также требует комплексного участия различных структурных подразделений и организаций университета и специалистов различных направлений деятельности.

При описании программы мы считаем целесообразным соотнести содержание деятельности участников программы в соответствии с выделенными направлениями работы психологической службы в таблице (см. таблица №2).

Таблица 2.

Содержание деятельности участников воспитательно-образовательного процесса по укреплению социального здоровья

Направления деятельности	Участники	Содержание деятельности участников
Информационно-образовательное	- администрация вуза: ректор, проректор по учебной работе - деканы факультетов - заведующие кафедрами - кураторы	- разработка и принятие нормативных документов, необходимых для реализации программы - координация и согласование тем, связанных с формированием здорового образа жизни, включение данных семинаров

	<ul style="list-style-type: none"> - преподаватели - студенты - психологическая служба 	<p>в образовательный процесс</p> <ul style="list-style-type: none"> - проведение лекториев, тренингов, направленных на приобретение студентами знаний, умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, повышение уровня психолого-педагогического мастерства преподавателей и кураторов учебных групп
Обеспечение безопасных для здоровья условий воспитательной и образовательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - проректор по административно-хозяйственной части - учебно-методическое управление - управление воспитательной работы - психологическая служба - кураторы - студенты 	<ul style="list-style-type: none"> - создание условий учебного процесса и трудовой деятельности, отвечающих требованиям безопасности для здоровья и жизни студентов и сотрудников - составление расписания учебных занятий с учетом оптимального сочетания режима учебы и отдыха - активизации работы по ограничению курения
Социальная защита и социальная адаптация	<ul style="list-style-type: none"> - управление воспитательной работы - заведующие общежитиями - работники столовой - психологическая служба - управление качества - студенты 	<ul style="list-style-type: none"> - изучение и улучшение условий жизни и проживания студентов и сотрудников в общежитии, оказание социальной помощи студентам в случае необходимости - проведение ряда мероприятий по укреплению социального здоровья студентов, а именно тренингов и семинаров, направленных на развитие креативности, личностной активности, социальной направленности личности каждого участника программы

Досуг и организованный отдых	- административно-хозяйственное управление -кафедра физвоспитания -управление воспитательной работы - профком студентов - психологическая служба	- работа по проведению организованного отдыха студентов и сотрудников, проведение комплекса культурно-массовых, спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятий
Лечебно-профилактическое	-служба медицинской помощи -кафедра физвоспитания -управление воспитательной работы - кураторы - профком студентов -профессорско-преподавательский состав -психологическая служба	- организация системы мониторинга и оценки состояния здоровья субъектов образовательного процесса, организация и совершенствование работы по профилактике социально обусловленных заболеваний (алкоголизма, наркомании, табакокурения)
Психологическая поддержка	-психологическая служба -отдел трудоустройства -профессорско-преподавательский состав - студенты	- организация и проведение социально-психологической помощи студентам, преподавателям вуза, повышение уровня социального здоровья студентов, разработка программ профессиональной ориентации студентов.

Необходимо выделить следующие организационно-педагогические условия, реализация которых станет залогом эффективного функционирования психологической службы вуза.

1. Разработка и утверждение основного пакета документов, направленного на успешную и плодотворную деятельность службы при реализации основных задач. В данный пакет входят Положение о психологической службе вуза, ежегодный перспективный план деятельности психологической службы, комплексная программа «Образование и здоровье», программа «Молодёжь против наркотиков» и другие программы, разработанные совместно с управлением воспитательной работы вуза.

2. Организация деятельности службы на трёх уровнях, а именно:

первый уровень – работа с профессорско-преподавательским составом и административным звеном университета. Целью данной деятельности является психолого-педагогическое просвещение преподавателей и работников вуза по вопросам укрепления здоровья;

второй уровень – работа со студентами старших курсов. Целью деятельности психологической службы на данном уровне является, прежде всего, укрепление социального здоровья;

третий уровень – работа со студентами первых курсов. Целью работы службы на данном уровне является фасилитация вхождения в новые условия обучения, ускорение процессов адаптации студентов. На данном уровне в работу по достижению вышеуказанных целей службой привлекаются студенты старших курсов, прошедшие предварительную подготовку и принимающие активное участие в тренингах, проводимых психологической службой.

3. Координация деятельности психологической службы и профессорско-преподавательского состава, разработка совместных рабочих программ с позиций антропоцентрического подхода.

4. Постепенное расширение круга субъектов педагогического взаимодействия за счёт включения в него, наряду со студентами и преподавателями, кураторов, методических работников, инспекторов службы качества, работников воспитательного управления, учебного управления.

5. Реализация комплексной программы «Образование и здоровье», направленной на укрепление социального здоровья студентов.

6. Систематическая диагностика социального здоровья студентов.

Ю.В. Назарова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Здоровье будущих педагогов и акцентуации характера

Связано ли здоровье человека с особенностями его характера? Несомненно. Ведь характер – это психическое свойство, наиболее устойчивое проявление психики человека. От характера человека зависят типичные способы его поведения, реакции на те или иные жизненные ситуации или обстоятельства. Вместе с тем общеизвестна статистика, подтверждающая, что в настоящее время здоровье человека на 8-10% определяется медицинской помощью населению, на 15-20% связано с генетическими особенностями индивида и условиями окружающей среды, но в самой большей степени (на 50-60 %) здоровье зависит от образа жизни (т.е. способов поведения) и социально-экономических факторов жизни человека.

Современное российское общество заинтересовано в укреплении здоровья населения в целом и каждого человека в частности, т.к. от этого напрямую зависит жизнеспособность и процветание государства, перспективы его дальнейшего развития. Это детерминирует насущную необходимость глубокого изучения и укрепления всех составляющих здоровья каждого индивида. В связи с этим задачей психологов становится исследование и разработка рекомендаций по оптимизации развития тех психических особенностей человека, которые непосредственно влияют на состояние его здоровья. Таким образом, изучение характеро-

логических особенностей человека не только интересно с научной точки зрения, но и носит значимую практическую направленность, имеет выход на разработку и внедрение конкретных методик, способствующих укреплению здоровья членов общества.

Применительно к проблеме здоровья несомненный интерес вызывает изучение влияния на здоровье резко выраженных, акцентуированных черт характера человека. Акцентуированные черты характера рассматриваются как пограничные, крайние варианты нормы, поэтому не являются каким-либо заболеванием. Вместе с тем их возможно рассматривать как предрасполагающий фактор для развития психогенных расстройств (например, неврозов, острых аффективных реакций, патологических нарушений поведения, обусловленных конкретной ситуацией и т.д.). Тип акцентуации определяет избирательную чувствительность к различным психогенным факторам и особенности протекания заболевания, а также может играть роль фактора, повышающего риск психического заболевания.

Не менее важное влияние акцентуации характера оказывают на профессиональную деятельность человека, а успешность в профессии в значительной мере определяет одну из важных составляющих здоровья – социальное здоровье личности.

Будучи заинтересованными в психическом, психологическом и социальном здоровье выпускников педагогических отделений Рязанского государственного университета, в их успешности как будущих профессионалов, мы в рамках психологической подготовки студентов, диагностирования и мониторинга их психического развития, проводим лонгитюдное исследование акцентуаций характера студентов первых-третьих курсов. За последнее время диагностика акцентуаций характера была проведена у 510 студентов из 34 групп. В ходе исследования акцентуаций характера разных гендерных групп респондентов мы оперировали данными, полученными на групповых выборках численностью до 46 человек. Затем для подтверждения достоверности и объективности полученных данных мы провели математическую обработку индивидуальных ответов респондентов с помощью компьютерной программы Microsoft Office Excel 2007 и развёрнутый анализ показателей, полученных по каждой группе респондентов. В качестве критерия проверки статистических гипотез был выбран параметрический критерий Стьюдента, т.к. экспериментально были получены данные групп испытуемых, которые представляли собой нормально распределённые независимые случайные выборки из всей совокупности.

Значительная часть респондентов – девушки, поэтому первоначально нами выявлялись достоверно значимые различия по акцентуациям характера у 19-20-летних студенток трёх разных факультетов: естественно-географического (ЕГФ), русской филологии и национальной

культуры (литфак) и факультета истории и международных отношений (истфак).

В отношении десяти типов акцентуаций (в соответствии с классификацией Карла Леонгарда) нами было выявлено семь достоверно значимых различий по t-критерию Стьюдента на 5% уровне значимости между студентками разных факультетов.

Показатели акцентуированности студенток ЕГФ и литфака оказались наиболее близкими. В отношении эмотивной акцентуации показатели полностью совпали, в восьми случаях данные не выходили за пределы допустимой вариативности. И лишь в отношении циклотимного типа акцентуаций характера было выявлено достоверно значимое различие, превышающее критическое табличное значение на 0,41 балла с его большей выраженностью у студенток ЕГФ. Показатели студенток истфака также оказались (на 5% уровне значимости) достоверно более низкими, сравнительно с данными студенток естественно-географического факультета, но уже в отношении двух типов акцентуаций характера: демонстративного и дистимичного. В наибольшей степени различались данные студенток литфака и истфака: достоверно значимые различия на 5% уровне значимости были получены в отношении четырёх типов акцентуированности: литфаковки отличаются большей дистимичностью, зато студентки исторического факультета в большей степени гипертимны, циклотимны и возбудимы.

Сравнивая средние показатели выборок 19-20-летних студенток трёх факультетов, мы обнаружили, что студентки факультета истории и международных отношений имеют большую акцентуированность характера, превышающую табличное значение по t-критерию Стьюдента в 2,43 балла на 1%-ном уровне значимости по сравнению со студентками естественно-географического факультета - на 0,37, а со студентками-литтераторами – на 1,17 балла (см. таблицу № 1).

Таблица 1.

Средние показатели акцентуированности студенток трёх факультетов (в баллах)

Факультет	ЕГФ	Литфак	Истфак
Средние показатели акцентуаций	13,9	13,1	16,7

Эти показатели подтверждаются и сравнением индивидуальных результатов акцентуированности студенток трёх выборок: не выявлено ни одной акцентуации характера у 11% студенток ЕГФ, 7% студенток литфака и лишь у 4% студенток истфака. По количеству наибольшего числа акцентуаций (от 3-х до 5-ти), также «лидируют» студентки истфака с показателем в 63 процента (см. таблицу № 2):

Таблица 2.

Количество акцентуаций у студенток трёх факультетов (в процентах)

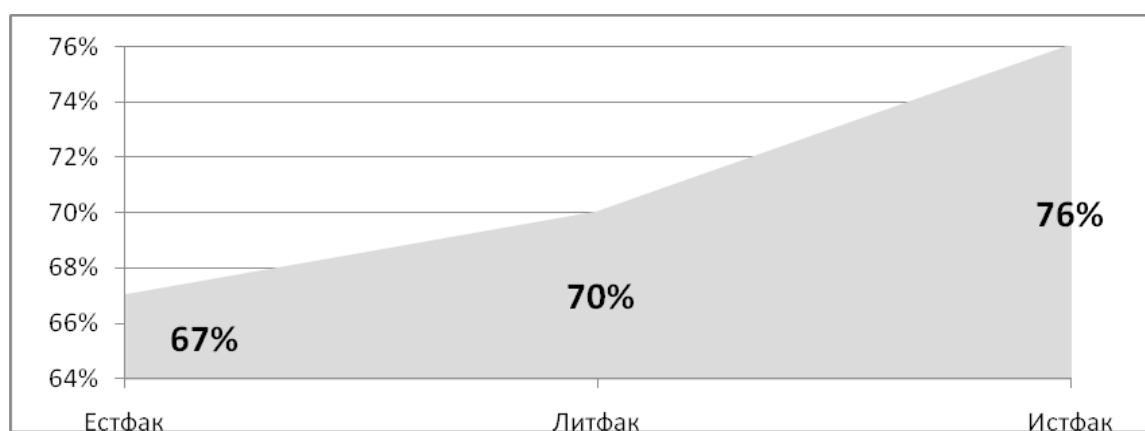
Факультет	ЕГФ	Литфак	Истфак
Нет акцентуаций	11	7	4
Одна акцентуация	7	15	9
Две акцентуации	15	24	18
Три акцентуации	22	24	29
Четыре акцентуации	22	9	18
Пять акцентуаций	15	17	18
Шесть акцентуаций	4	0	4
Семь акцентуаций	0	4	0
Восемь акцентуаций характера	4	0	0

Таким образом, в среднем по трём выборкам лишь 7% опрошенных не имеют признаков акцентуации характера, у 30% респондентов 1-2 акцентуированные черты, ещё у 58% – 3-5 акцентуированных черт характера. Крайне неблагоприятной является ситуация у 5% студентов, которые показали по 6-8 акцентуированных черт характера. Наличие большого количества «слабых мест» в характере дает возможность говорить о ранимости этих личностей, что снижает их профессиональную пригодность и отрицательно влияет на психологическое и социальное здоровье.

Одновременно с общим количеством акцентуаций у студентов исследовалась и выраженность отдельных её типов. Несомненным лидером во всех трёх выборках оказался экзальтированный тип акцентуации характера, который занял I место у студенток ЕГФ (67%), литфака (70%) и истфака (76%), см. диаграмму 1:

Диаграмма 1.

Количество студенток с экзальтированной акцентуацией



В распределении 2-6 мест по выраженности акцентуаций у студенток трёх факультетов единства в выборе не наблюдается. Так, у предста-

вительниц естественно-географического факультета на втором месте со значительным отрывом располагается циклоидный тип акцентуации, на третьем – гипертимный, четвёртое-пятое места у них делят демонстративный и возбудимый типы, а замыкает шестёрку наиболее распространённых типов – эмотивный тип акцентуации характера.

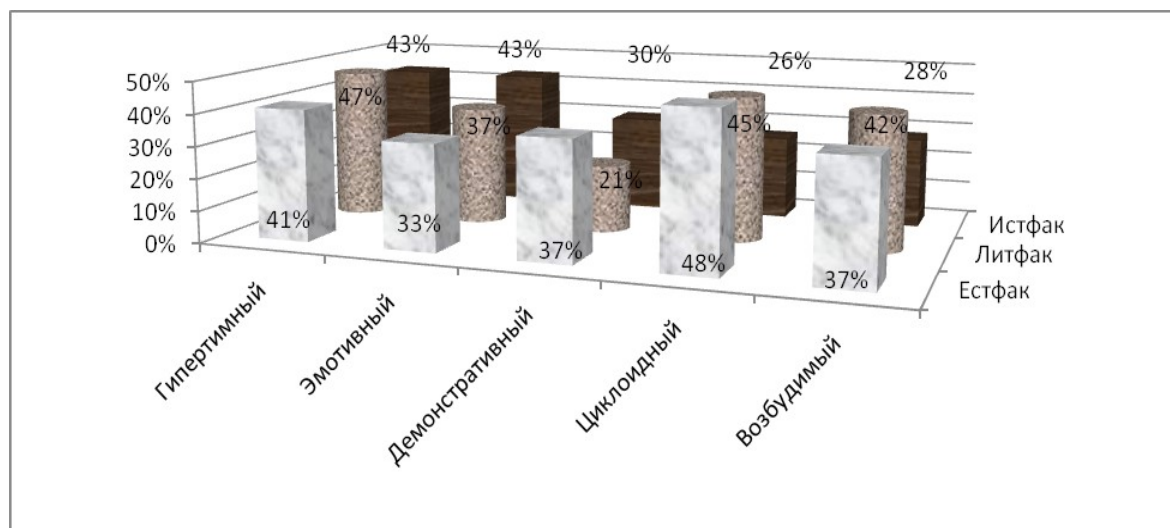
47% представительниц факультета русской филологии и национальной культуры имеют гипертимную акцентуированность, 45% – циклоидную, 42% – возбудимую, 37% – эмотивную и 21% – демонстративную, что на 16% меньше, чем на естественно-географическом факультете.

У студенток исторического факультета 2-3 места делят гипертимная и эмотивная акцентуированность, причём, последняя акцентуация на других факультетах близка к наименее выраженным – так, на литфаке она занимает пятое, а на ЕГФ – шестое место.

Средние значения по распространённости акцентуаций у студенток истфака занимают демонстративный тип (четвёртое место), возбудимый тип (пятое) и циклоидный тип (шестое место). Вместе с тем, циклоидная акцентуированность на литфаке располагается на третьем, а на естественно-географическом факультете – даже на втором месте (см. диаграмму 2):

Диаграмма 2.

Акцентуации характера студенток



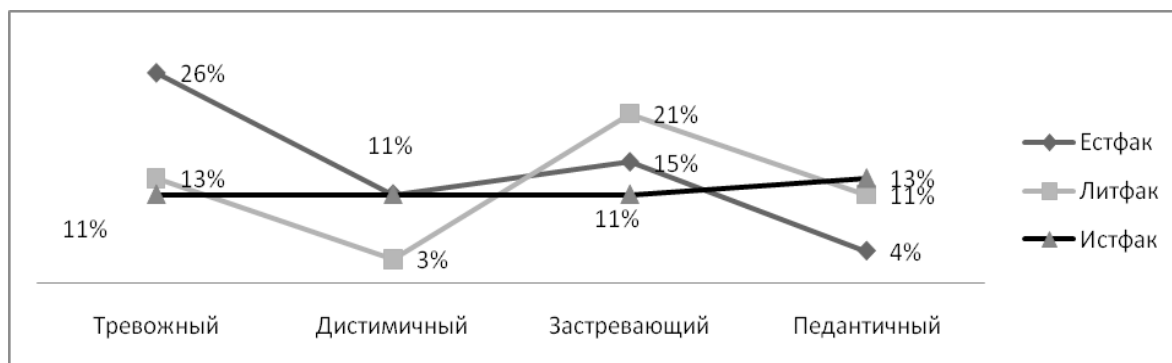
Среди наименее распространённых оказался дистимичный тип акцентуации характера. В среднем он проявляется лишь у 8% представительниц всех трёх факультетов. Причём, на литфаке он выявлен только у одной респондентки. С разницей в 1% располагается педантичный тип акцентуированности. На ЕГФ он также выявлен только у одной респондентки. Но 16-17 процентов студенток трёх факультетов продемонстри-

ровали незначительную выраженность застревающего и тревожного типов акцентуаций характера.

Анализ результатов исследования типов акцентуаций позволил диагностировать черты характера студенток, не в полной мере способствующие профессиональной успешности. Так, выяснилось, что будущие учителя географии и биологии более тревожны, боязливы, неуверенны в себе (тревожность зафиксирована у 26% обследованных). Они более медлительны, нерешительны, имеют заниженную самооценку, в большей степени озабочены не интересами дела, а тем впечатлением, которое они производят на окружающих, чем будущие учителя истории и обществознания. А 21% будущих учителей русского языка и литературы склонны к застреванию, т. е. болезненно самолюбивы, обидчивы, аффективны и заносчивы. Также было выявлено, что примерно одинаковое количество: 11-13% студенток факультета истории и международных отношений демонстрируют все наименее «популярные» виды акцентуаций характера: тревожность, дистимность, застревание, педантичность. Вместе с тем, у студенток литфака разница в проявлении нежелательных акцентуаций составляет от 3-х до 21-ого процента, а у студенток ЕГФ – от 4-х до 26-ти процентов (см. диаграмму № 3):

Диаграмма 3.

Наименее распространённые типы акцентуаций у студенток 3-х факультетов



Таким образом, диагностика и знакомство студентов педагогических отделений с характеристикой различных типов акцентуаций характера (особенно таких часто встречающихся, как экзальтированный, гипертимный, циклоидный, эмотивный, возбудимый и демонстративный) становится для них в период обучения в университете немаловажной составляющей укрепления здоровья, помогает найти верные пути успешной профессионализации и постоянного творческого самосовершенствования. Студенты должны твёрдо усвоить, что наиболее благоприятный прогноз профессиональной успешности наблюдается при гипертимной акцентуации, наихудший прогноз – при явной неустойчивой акцентуации. Не менее важной задачей в плане самосовершенствования студен-

тов является и целенаправленное овладение такими приёмами, которые позволят «сглаживать» выявленную акцентуированность, не допускать провоцирования в межличностном общении конфликтов, затрагивающих наиболее уязвимые черты характера другого человека. А задача всех педагогов вуза – осуществлять всемерную профилактическую работу над негативными проявлениями акцентуированных черт характера студентов и овладению ими, по словам Л.С. Выготского, «культурой дефекта».

Такая целенаправленная работа, несомненно, полезна и важна в укреплении психологического и социального здоровья студентов и в становлении профессиональных качеств у них как будущих педагогов, которым предстоит обучать и воспитывать поколения в XXI веке, веке расцвета наук, связанных с человекознанием.

Н.В. Крапотина

*Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие»,
г. Касимов*

**Организация психолого-педагогического сопровождения
выпускников в период подготовки
к единому государственному экзамену**

С 2003 года в г. Касимове, как и во многих городах России, была введена иная форма выпускной аттестации – Единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Трудности, с которыми столкнулись выпускники образовательных учреждений, – низкая информированность о процедуре ЕГЭ, неумение работать с тестовыми материалами, а вследствие этого - повышенный уровень тревожности.

Подготовленность к чему-либо понимается многими исследователями как комплекс приобретенных знаний, навыков, умений, качеств, позволяющих успешно выполнять определенную деятельность. В готовности учащихся к сдаче экзамена в форме ЕГЭ выделяются следующие составляющие:

- информационная готовность (информированность о правилах поведения на экзамене, информированность о правилах заполнения бланков и т.д.);

- предметная готовность или содержательная (готовность по определенному предмету, умение решать тестовые задания);

- психологическая готовность (состояние готовности – «настрой», внутренняя настроенность на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в ситуации сдачи экзамена) [2].

Поэтому психологическая составляющая подготовки ученика, является приоритетным направлением во время подготовки к экзамену.

В связи с этим в МОУ «ЦПМСС «Доверие» была разработана и успешно реализуется в образовательных учреждениях города программа психолого-педагогических мероприятий для выпускников при подготовке к Единому государственному экзамену. За период с 2004 по 2010 год по данной программе прошли обучение 782 выпускника, что составляет 73% от общего числа выпускников за эти годы.

Цель данной программы: отработка с учащимися навыков психологической подготовки к экзаменам, обучение навыкам саморегуляции, самоконтроля; повышение их уверенности в себе, в своих силах при сдаче экзаменов.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи.

1. Ознакомление учащихся с психотехническими навыками, повышающими эффективность подготовки к экзаменам;
2. Обучение умению более успешно вести себя во время экзамена, умению мобилизовать себя в решающей ситуации;
3. Развитие навыков мыслительной деятельности;
4. Формирование навыков овладения собственными эмоциями.

Методы проведения занятий разнообразны: групповая дискуссия, игровые методы, медитативные техники, анкетирование, мини-лекции, творческая работа, устные или письменные размышления по предложенной тематике. Содержание занятий ориентировано на следующие аспекты: как подготовиться к экзаменам, поведение на экзамене, способы снятия нервно-психического напряжения, как противостоять стрессу.

Работа с учащимися проводится по их желанию.

Основные направления работы следующие.

1. Групповые психологические занятия для различных категорий детей (например, для детей с трудностями организации деятельности, для аудиалов и кинестетиков). Очень важно, чтобы занятия носили дифференцированный характер, то есть, чтобы в них принимали участие не все дети класса, а дети, имеющие специфические трудности;

2. Индивидуальные консультации выпускников. Эта форма работы в большей степени подходит для тех детей, чьи трудности в большей степени имеют личностный характер (например, тревожные или перфекционисты);

3. Составление рекомендаций для учащихся, их родителей. Это необходимо в том случае, если имеющиеся трудности мало подвержены коррекционному воздействию (например, у астеничных или «застревающих» детей). Очень важно фиксировать эти рекомендации в письменной форме, чтобы родители и дети могли их использовать в качестве памятки;

4. Индивидуальные и групповые консультации родителей выпускников;

5. Семинары для педагогов, с целью информирования об особенностях психолого–педагогической подготовки выпускников к Единому государственному экзамену.

Опыт показывает, что вопросы подготовки к ЕГЭ решаемы в том случае, если деятельность базируется на принципах:

- системности (подготовка ведется последовательно, при взаимодействии межпредметных специалистов (учителей, педагога-психолога, классного руководителя), подготавливающих учащихся по различным направлениям – информационно, предметно, психологически);

- гибкости (отслеживание изменений нормативно-правовой базы, накопление научно-методических материалов по вопросам ЕГЭ, индивидуальный подход к каждому учащемуся).

Анализируя работу по данной проблеме, я пришла к выводу о том, что только комплексный подход к деятельности по подготовке учащихся к ЕГЭ способствует повышению эффективности и качества результатов экзамена в тестовой форме. Под комплексным подходом понимается целенаправленное сотрудничество всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Возможности практической психологии в образовании: Из опыта работы психологов УЦ «Перспектива». Вып. 2 / Под ред. Пилипко Н.В. – М.: УЦ «Перспектива», 2001. – 112с.

2. Чибисова М.Ю. Единый государственный экзамен: психологическая подготовка (Психолог в школе). – М.: Генезис, 2004. – 127 с.

И.А. Куштавкина

*МОУ «Городской информационно-педагогический кабинет (центр)»,
г. Касимов Рязанской области, РФ*

Е. А. Еременко

*МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1»,
г. Касимов Рязанской области, РФ*

Мониторинг

«Социально-психологический портрет старшеклассника»

В качестве диагностического материала для мониторинга использовались анкеты «Социально значимые качества личности», «Модель выпускника».

Общее число респондентов, принявших участие в исследовании, - 421 школьник. Из них: 142 учащихся девятых классов, 139 учащихся десятых классов, 140 учащихся одиннадцатых классов.

Цель проведения мониторинга заключалась в том, чтобы зафиксировать значимые составляющие социальной компетентности с точки зре-

ния старшеклассников и определить психологические ориентиры для работы с ними педагогов и психологов.

Учащимся 9-11 классов были предложены одиннадцать важнейших составляющих социальной компетентности, чтобы они проранжировали их в порядке значимости. При обработке данных анкеты «Социально значимые качества личности» особенно учитывались те из них, которые школьники поставили на 1-5 места, а также на два последних. Большая часть опрошенных учащихся считают, что самое главное для социально компетентного человека – это умение принимать решения и делать выбор: девушки и юноши девятого класса - 1 место, юноши десятых и одиннадцатых классов - 1 место, девушки десятых и одиннадцатых классов - 2 место. Не менее значимо такое качество, как вера в себя и свои возможности: девушки 11-го класса - 1 место, юноши 9-х и 11-х классов - 2 место, девушки 9-х и 10-х классов - 3 место. Старшеклассники выделили как наиболее значимые:

умение общаться с людьми (1 и 2 места у девушек 9-10 классов; 3 место у юношей 9-10 классов и девушек 11-х классов),

готовность отвечать за свои поступки (2 и 3 места у юношей 10-11 классов, 4 место у девятиклассников, 5 место у девушек 10-11 классов),

умение ставить цели (4 место у десятиклассников и девушек 11-го класса, 5 место у юношей 11-го класса),

умение понимать самого себя (5 место у девушек – девятиклассниц),

умение быть независимым (5 место у юношей 9-го класса).

В то же время такие качества, как умение понять и поставить себя на место другого человека, уважение прав и обязанностей других людей, активное участие в общественной жизни оказались на последних местах по предпочтению. Приоритетные выборы старшеклассников позволили определить следующее: для достижения социальной компетентности, чтобы быть успешным в жизни необходимо научиться больше полагаться на себя самого.

Следующим этапом работы явился анализ анкеты «Модель выпускника». Цель, поставленная перед старшеклассниками, состояла в том, чтобы попытаться создать модель молодого человека, окончившего школу, которая соответствовала бы требованиям сегодняшнего дня.

Учащимся предлагалось проранжировать 24 характеристики, раскрывающие образ выпускника, по значимости. Получилась модель выпускника из 10 наиболее важных характеристик.

1. Успешность обучения.

2. Способность поступить в ВУЗ.

3. Принятие знания как ценности.

4. Наличие познавательной активности.

5. Коммуникативные навыки.

6. Соблюдение законов, норм и правил.

- 7.Наличие навыков самообразования
- 8.Готовность и способность быть самим собой.
- 9.Готовность и способность к освоению культуры.
- 10.Способность к решению социальных проблем.

Первые пять характеристик модели выпускника по своей структуре можно отнести к когнитивному самоопределению, которое включает в себя:

- степень и качество овладения содержанием общего среднего образования,
- широту кругозора,
- доступность информационных ресурсов,
- потребности в дополнительном образовании,
- круг общения.

Другие характеристики модели по структуре относятся к социально-экономическому самоопределению (законопослушность и социальная бесконфликтность; степень личной свободы) и к жизненному самоопределению (стремление к полноценной жизни и приобщение к культуре; общественное и культурное предназначение).

Таким образом, социально-психологический портрет старшеклассника на сегодняшний день представляет собой модель из интеллектуальных, коммуникативных и деловых качеств личности, где ответственность, целеустремленность и уверенность в себе являются основополагающими.

Библиографический список.

1.Калинина Н. В. Основные составляющие социальной компетентности в представлениях современных городских и сельских подростков // Психология в школе. – 2006. - № 4.

2.Лернер П. С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии. – 2003. - № 4.

О.А. Антипова

*МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие»,
г. Касимов, Рязанская область*

Психологическое здоровье детей и подростков – основа формирования личности

*«Человек – единственное существо,
которое может изменить себя самого и этот мир.*

*Человек не стоит на месте, а значит,
надо вовремя узнавать обо всех изменениях в себе»*

Н. Энкельманн, немецкий психолог

Одной из ключевых задач развития общего образования в проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» яв-

ляется «Сохранение здоровья». Конкретизируется данная задача следующим образом: «Создать такие условия обучения в школе, чтобы ребенку было комфортно и психологически и физически», «...чтобы к каждому ребенку применялся индивидуальный подход, минимизирующий риски здоровья в процессе обучения» [3, с.425].

Психологическое здоровье человека связано с особенностями личности, оно интегрирует все аспекты внутреннего мира человека и способы его внешних проявлений в единое целое. Психологическое здоровье является важной составляющей социального самочувствия человека, с одной стороны, и его жизненных сил, с другой [5, с.4].

А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «... главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ...Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества» [2, с.547-548]. При активной мотивированной деятельности самого ребенка, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, происходит формирование его личности.

Ведущим показателем здоровья ребенка является его способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды, включая и социальные условия. На состояние здоровья детей влияет целый комплекс факторов, которые находятся в сложном взаимодействии друг с другом.

Каждый ребенок для своего полноценного развития нуждается, в первую очередь, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, это возмещает отсутствие иных психических элементов. Основное патогенное значение для нарушения развития имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т.е. эмоциональная, аффективная депривация.

Процесс опосредования биологического социальным очень важен для формирования детской личности. Одной из важных причин задержки психического развития является отсутствие у ребенка эмоциональной связи с матерью на самых ранних этапах его жизни. Если ребенка любят по-настоящему, ласкают, то он ощущает безопасность, что стимулирует его рост и гармоничное психическое и интеллектуальное развитие.

Возникновение психологического подхода к проблеме психического здоровья было положено З.Фрейдом, который понимал многие психические нарушения как следствие внутриличностных конфликтов, которые тревожат даже здоровых людей. Он полагал, что весь спектр негативных эмоциональных переживаний (депрессия, тревожность и др.) – субъективная сторона этих конфликтов, возникающих при рассогласовании целей, которые ставит перед собой человек, и средств их достижения.

Современные исследования подтверждают взаимосвязь между психическим состоянием человека и его физическим здоровьем. Термин

«здоровье» обозначает не только отсутствие болезней, но и состояние полного душевного, физического и социального благополучия. Расстройства и заболевания могут быть вызваны как физическими травмами, так и различными нервно-психическими заболеваниями и стрессами.

Еще одно ключевое для описания психологического здоровья слово – гармония. Это не что иное, как баланс между различными частями «Я» человека, между физическим, эмоциональным, интеллектуальным, коммуникативным аспектами. Это также гармония между человеком и окружающими людьми, между человеком и природой; гармония не как статистическое состояние, а как жизнь в непрерывном развитии, в постоянном изменении.

Таким образом, психологическое здоровье можно выразить через метафору: «Каждый человек имеет свой путь, поэтому очень важно определить, какой путь является твоим, и обязательно идти по нему».

В этой связи уместно привести слова известного философа и педагога Г.Гуджиева, что «вопрос о цели – очень важный вопрос. Пока человек не определит для себя свою цель, он не может даже и начать что-то «делать». Как же возможно что-нибудь «делать», не имея цели?» [4, с.26].

С этой точки зрения психологическое здоровье неразрывно связано с духовностью человека, с его стремлением к постижению смысла собственной жизни, ориентацией на высшие этические ценности, с поиском и осознанием путей достижения душевного покоя, а также с активной жизненной позицией и со способностью находить согласие с собой. Психологическое здоровье взрослого человека предполагает и осознанную потребность в духовном развитии.

Таким образом, психологическое здоровье – это динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида на выполнение своей жизненной задачи, самоактуализацию.

Поскольку психологическое здоровье предполагает наличие динамического равновесия между индивидом и средой, то ключевым критерием становится адаптация ребенка к социуму.

Поэтому мы определили ведущие направления в системе работы по сохранению психологического здоровья детей и подростков, являющегося основой формирования личности

1. Работа с детьми и подростками. Изучая процессы развития психофизических свойств, мы раскрываем динамику развития человека как индивида; о динамике развития человека как личности мы судим, исследуя процессы развития психосоциальных свойств, а, оценивая степень развития умственных и других способностей человека, мы получаем представление о ходе развития человека как субъекта деятельности.

Личность, по мнению Б.Г. Ананьева, это не весь человек, а его социальное качество, его психосоциальное свойство [1]. Из-за того, что ре-

бенок зависит от окружающих, его психологические проблемы необходимо рассматривать с точки зрения отношений, а не с точки зрения его личностного несовершенства.

Исходя из выше изложенного, работа с детьми и подростками строится с учетом возрастных ступеней развития.

1 ступень: комплексное психологическое сопровождение дошкольников на всех этапах онтогенеза. Данный вид деятельности представлен в нескольких направлениях: телесно-ориентированная терапия, овладение детьми языком эмоций, формирование у дошкольников уверенности в себе, формирование социальных навыков у ребенка.

Именно эмоциональное развитие дошкольника становится тем базисом, который усиливает и направляет активность ребенка, является залогом его психологического здоровья. Через общение ребенок познает себя и мир, делает первые шаги в развитии собственного «Я».

2 ступень: комплексное сопровождение детей младшего школьного возраста. Развитие познавательной сферы, адаптация и социализация. Если ребенка младшего школьного возраста принимают в коллективе, он реально оценивает свои возможности в учебной деятельности, он знает приемы конструктивного общения – его эмоциональное состояние благополучно.

3 ступень: сопровождение подростков на этапе самоопределения. Самоопределение подростка – длительный процесс осмысления, пересмотра и восстановления целей и жизненных ориентиров. За выбор пути личность несет персональную ответственность, т.к. в процессе самоопределения человек сам выбирает, какие ценности будут руководить им, какие социальные нормы для него приемлемы, какие смысловые ориентиры в его жизни будут доминировать и др.

Следовательно, основа работы на данном этапе – формирование ответственного поведения и ответственности как качества личности.

2. Работа с семьей. Не зная семьи, ничего понять о ребенке нельзя. Семья это базовый социальный институт, который сопровождает ребенка на всех жизненных этапах. Именно в семье ребенок получает ощущение себя нужным, любимым. Это дает ему спокойствие и уверенность в отношениях с окружающим миром, он к нему тоже относится с любовью [4, с.30].

Цель проводимой работы с родителями: дать родителям знания и навыки, способствующие эффективному, социально-поддерживающему и развивающему поведению в семье и в процессе взаимодействия с детьми.

В ходе занятий родители получают знания по формированию здорового жизненного стиля у детей, но и отрабатывают навыки общения с детьми. Главным аспектом психологического просвещения является ознакомление родителей со способами эффективного общения с детьми, оказания им психологической поддержки, создание в семье благоприятного психологического климата. Гармоничные взаимоотношения между детьми и взрослыми – важнейший фактор развития ребенка. При нару-

шении этих взаимоотношений ребенок испытывает разочарование и склонен к различным проступкам.

Эффективность данной работы подтверждается тем, что родители осознали, что важнее сами дети, чем связанные с ними проблемы.

3. Работа с педагогами. Ценность здоровья, понимание природы здоровья, пример и опыт здорового образа жизни, адекватная оценка здоровья – вот то, чего до сих пор не хватает конкретному педагогу и конкретной школе. Когда здоровье будет для каждого учителя такой же важной ценностью, как и академические успехи школьника, и даже выше их, тогда каждый урок, каждое домашнее задание, каждая оценка, каждый разговор учителя с ребенком будут измеряться на весах здоровья [3, с.426].

Проведение семинаров, тренинговых занятий, круглых столов, выпуск буклетов по данной проблеме – это тот минимум, который необходим педагогам в данном вопросе. Акцент делается на оказание помощи и поддержки педагогам, испытывающим чрезмерные психоэмоциональные нагрузки.

Таким образом, можно констатировать, что проблема формирования личности – значимая и сложная, охватывающая огромное поле исследований. Результатом деятельности педагога-психолога должно стать формирование психологического здоровья детей и подростков на всех этапах онтогенеза, как основы развивающейся личности.

Библиографический список

1. Введение в психологию здоровья / Ананьев Б.Г. – СПб., 1998.
2. Проблемы развития психики / Леонтьев А.Н. 3-е изд. – М., 1972.
3. Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» (Москва, 27-29 января 2010 г.): Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010.
4. Психологическая служба в современном образовании: Рабочая книга / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009.
5. Формирование психологического здоровья дошкольников / М.Ю. Стожарова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

И.А. Куштавкина

*МОУ «Городской информационно-педагогический кабинет (центр)»,
г. Касимов Рязанской области, РФ*

Мониторинг социализации старшекласников «Уровень социальной зрелости»

С целью изучения социально-психологических особенностей становления личности современного подростка в марте - апреле 2010 года

проводился мониторинг, выполняющий диагностическую функцию. Диагностическим материалом послужила анкета «Уровень социальной зрелости», состоящая из 31 проблемного вопроса, предложенная учащимся 10-11 классов. Кроме того, в анкете было выделено шесть основных сфер отношений, затрагивающих идейную позицию старшеклассника, личностное самоопределение, семью и брак (интимно-личностные отношения), патриотизм; образование, профессионально значимые навыки. Исследовалась сформированность у старших школьников опыта регулирования своего поведения, своей деятельности, социально приемлемых в будущем, в реальных жизненных ситуациях.

Респондентами стали 372 учащихся. Из них: 187 десятиклассников и 185 обучающихся в одиннадцатых классах. Количественный анализ дал следующие результаты:

Уровни	10 класс		11 класс	
	Количество учеников	%	Количество учеников	%
Высокий	15	8	18	10
Средний	159	85	158	85
Низкий	13	7	9	5

Как показали исследования, среди одиннадцатиклассников больше (хотя и незначительно) социализированных учеников, что на 2% превышает показатели высокого уровня социальной зрелости у школьников десятых классов. Для школьников с высоким уровнем социальной зрелости характерно достижение поставленных целей, самореализация, хорошая адаптация в обществе, коллективе.

Юношей и девушек с низким уровнем социализации меньше, чем десятиклассников, также на 2%. Это молодые люди, которым (по разным причинам) трудно адаптироваться к самостоятельной жизни, овладевать знаниями и умениями, осмысливать себя, работать над собой.

Показатели среднего уровня социализации в выпускных и десятых классах составляют 85%. Данные школьники еще не совсем соответствуют социальным нормам зрелости, постепенно приобретают жизненный опыт, учатся на ошибках. Но имеют хороший шанс адаптироваться к реалиям сегодняшнего дня.

Наиболее информативным оказался качественный анализ ответов учащихся. Так, например, после окончания школы соответственно 52% и 67% учеников 10-11 классов собираются учиться и подрабатывать. А 4% десятиклассников пожелали остаться на родительском иждивении. Среди учеников 11 класса таких не обнаружено. Собираются жить самостоятельно без материальной поддержки взрослых 23% десятиклассников и только 13% выпускников, что указывает на их более реалистичный

взгляд на действительность. В то же время 14% учащихся десятого и 21% учащихся одиннадцатого классов собирается жить «как получится» («плыть по течению»).

На вопрос об одном или двух самых главных желаниях, которые хотелось бы осуществить, 37% учеников десятых классов ответили, что хотели улучшить материальное положение своей семьи; 25% – поднять экономику страны, 20% – повысить пенсии старикам. Среди учащихся одиннадцатых классов обнаружено 42% желающих материально помочь своей семье, 36% – поднять экономику страны, 11% – помочь старикам, 8% – укрепить местную власть. А 15% респондентов мечтают приобрести вещи, о которых давно мечтали.

Один из разделов опросника был посвящен отношению юного гражданина к своей Родине. Почти 60 % учащихся десятых классов ответили, что «просто любят Родину и все», 19 % – «принимают как судьбу», 11% – «обидно за державу». Среди учеников одиннадцатых классов «просто любят» свою Родину 45%, «принимают как судьбу» – 24%. Хотят уехать за пределы РФ – 16 %.

На вопросы, связанные с подготовленностью подростков к жизни, с их практической направленностью, были получены следующие ответы: около 23% десятиклассников утверждают, что умеют экономить деньги; 20 % – вести домашнее хозяйство, 26% – не боятся «любого труда». Из них: имеют прикладные навыки, «ремесло в руках» 6% опрошенных. Твердо выбрали будущую профессию 36% десятиклассников.

В то же время 29 % учащихся 11 классов считают, что научились экономно тратить деньги, а 20% вести домашнее хозяйство. Не боятся «любого труда» 36% выпускников. И только 4% из них владеют прикладными навыками. Будущую профессию выбрали 53% респондентов.

Третий раздел опросника касался вопросов интимно-личностных отношений, семьи и брака. Ответы десятиклассников были более спонтанны, но, несомненно, искренни: 32 % сообщили, что женятся (выйдут замуж) как только полюбят; 25% – не вступят в брак, пока «не нагуляются»; 42% создадут семью, когда будут материально обеспечены; 1% опрошенных не собирается обременять себя семейными узами.

Учащиеся 11-х классов следующим образом относятся к проблемам брака: 35 % собираются создать семью, если полюбят; 48 % не будут этого делать, пока не смогут материально встать на ноги; 28% подождут обременять себя супружескими узами до тех пор, пока «не нагуляются». А 4% респондентов против семейных отношений. Как оказалось, старшеклассники имеют, в основном, эмоционально-позитивное отношение к семье.

Изучая отношение к образовательной деятельности, мы сопоставили ответы одиннадцатиклассников и учащихся 10 классов. Большинство принявших участие в опросе выпускников (43%) считают, что обязательно после окончания школы будут учиться, так как это просто необ-

ходимо «для карьеры», «для выживания». С ними солидарны 45% десятиклассников. Прямо противоположного мнения придерживаются 8% учащихся выпускных классов и 7% учащихся десятых классов, которые «ненавидят учиться». Обращают на себя внимание ответы юношей и девушек, заявивших, что «готовы учиться всю жизнь». Среди десятиклассников таких 6%, среди одиннадцатиклассников – 9%. Как правило, это исследовательский (интеллектуальный) тип личности, который склонен к сбору и анализу полученной информации, к решению проблем. Обычно, люди данного типа личности встречаются нечасто.

И все же значительное количество школьников, обучающихся в старших классах, предпочитают в ближайшей временной перспективе совмещать учебу с работой (если получится): соответственно 43% десятиклассников и 49% одиннадцатиклассников.

Таким образом, лишь у незначительной части юношей и девушек (7% и 5%) не сформированы ценностные ориентации, которые в будущем могли бы способствовать их успешной социальной адаптации. В частности, неумение строить конструктивные отношения с окружающими, нерациональное использование своих возможностей.

Однако, в преобладающем большинстве старшеклассники подготовлены к новым общественным отношениям, к встрече с трудностями в условиях конкурентной деятельности. Как показали исследования, многие из них обладают достаточным психологическим здоровьем, способны к саморазвитию, непрерывному самосовершенствованию себя.

Библиографический список

1. Быстров Н. Н. Программа социализация школьников в 9–11 классах // Журнал заместителя директора по воспитательной работе. – 2008. - № 3.
2. Майоров А. Н. Мониторинг социальной эффективности и условий деятельности образовательных систем // Школьные технологии. – 1999. - № 5.

Т.В. Башкирева

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Значение целостного подхода к изучению адаптационных реакций организма

Исследователи считают, что подход к решению проблемы соотношения психологии и физиологии стал возможен на основе теории функциональной системы, связанной с изучением общих принципов целостной деятельности организма, разработанной П.К. Анохиным, продолжавшим развитие теории о рефлексах головного мозга, созданной И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. По мнению Б.Ф. Ломова и В.Б. Швыркова,

в объяснении поведения, решении проблем памяти, восприятия или мышления любая психологическая теория, не включающая нейрофизиологические механизмы, как и любая физиологическая теория, игнорирующая психическое, остаются односторонними [3]. Работами П.К. Анохина и его учеников было доказано, что любая целостная деятельность организма осуществляется только при избирательной интеграции многих частных физиологических механизмов в единую функциональную систему. В целостной системе протекают качественно своеобразные процессы, имеющие более высокий уровень организации и несводимые к частным механизмам. Теория функциональных систем связана с эволюционным учением, в котором достижением любой биологической системы является выживание и любое поведение осуществляется для достижения того или иного полезного приспособительного результата, способствующего в конечном счете выживанию [3]. У человека поведение выступает как общественно обусловленная преобразующая деятельность.

С позиций системного подхода целостные психические и элементарные нейрофизиологические процессы сопоставляются не прямо, а через анализ общемозговых системных механизмов, через системные процессы, объединяющие элементы в одно целое, функциональную систему поведенческого акта. Последователи П.К. Анохина считают, что принципы теории функциональных систем являются универсальными принципами биологии и находят применение в психологии как при решении ее основных методологических проблем, так и при анализе конкретных психических процессов. В этом случае психика будет представлять нечто целое, интегральное. Целостность психических явлений отмечается как одна из фундаментальных характеристик психики [3].

Рассмотрим принципиальные вопросы общей теории функциональных систем, изложенные в работе П.К. Анохина «Очерки по физиологии функциональных систем» (1975). П.К. Анохин отмечает, что сторонники системного подхода настойчиво подчеркивают проникновение понятия система через все границы исторически сложившиеся между различными науками [2]. Изучение целостного организма выражено в ранних работах И.П. Павлова, где раскрыты его знаменитые методы изучения кровяного давления, высшей нервной деятельности, фистульные методы. Со временем становится все более очевидным необходимость сформулировать такой рабочий принцип, который мог бы перебросить «концептуальный мост» между фактами, полученными при изучении явлений у целостного животного и при аналитическом эксперименте. П.К. Анохин в своей работе проанализировал четыре основных тенденции поиска «системного подхода»: 1) философский – система выступает как философская категория, ведущая к усовершенствованию познавательного процесса, применительно к социальным знаниям; 2) математическую теорию систем – математическую формализацию систем; 3) натураль-

ную систему – изучение натуральных систем, которая станет конкретным инструментом исследования, чтобы решить прогрессивные задачи научных исследований, объяснить накопленный ранее материал и преодолеть аналитический подход к исследовательской работе; 4) социально-экономические системы, объединяющие все виды организации промышленных, производственных и обслуживающих систем.

По мнению П.К. Анохина, обязательным положением для всех видов и направлений изучения системы является поиск и формулировка системообразующего фактора. Но, прежде всего, особое внимание он уделил рассмотрению понятия «система» и дает следующее определение: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение принимают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [2]. Конкретным же механизмом взаимодействия компонентов является освобождение их от избыточных степеней свободы, не нужных для получения данного конкретного результата, и, наоборот, сохранение всех степеней свободы, которые способствуют получению результата.

Результат через характерные для него параметры, благодаря обратной афферентации, имеет возможность реорганизовать систему, создавая такую форму взаимодействия между ее компонентами, которая является наиболее благоприятной для получения запрограммированного результата, «таким образом, результат является неотъемлемым и решающим компонентом системы, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами» [2, С.284].

Любопытным представляется высказывание П.К. Анохина об одной важной особенности функциональной системы, не укладывающейся в обычные физиологические представления. «Речь идет о том, что содержание результата, или, выражаясь физиологическим языком, параметры результата, формируются системой в виде определенной модели раньше, чем появится сам результат. Именно этот чудесный подарок всему живому на земле, имеющий характер предсказания, отпугнул от себя даже гениальных экспериментаторов» [2, С.287]. Известно, что в 1916 году И.П. Павлов обратился к проблеме цели поведения, в своем выступлении «Рефлекс цели», но больше к этой проблеме не возвращался на протяжении всей своей жизни. По мнению П.К. Анохина, И.П. Павлов встретился с неожиданным принципом работы нервной системы, когда модель конечного результата данного акта создается уже на начальных этапах распространения возбуждений, раньше, чем закончится весь процесс формирования поведенческого акта и раньше, чем будет получен сам результат, «причем, интервал между этими двумя моментами может равняться и минуте, и годам...» [2, С. 288].

В пользу теории функциональных систем П.К. Анохин приводит следующие аргументы [там же]:

1) в функциональной системе результат представляет собой органическую часть, оказывающую решающее влияние на ход ее формирования, так и на все ее последующие реорганизации;

2) результат отбирает все адекватные для данного момента степени свободы компонентов системы и фокусирует их усилие на себе;

3) если деятельность системы заканчивается полезным результатом, то «взаимодействие» компонентов данной системы всегда будет протекать по типу их взаимодействия, направленного на получение результата;

4) взаимодействие компонентов системы достигается под влиянием афферентного синтеза или обратной афферентации, каждый компонент освобождается от избыточных степеней свободы, которые вместе содействуют получению надежного конечного результата;

5) включение результата в функциональную систему исключает необходимость применять как ее несовершенные формулировки, так и многие другие («управляющая система», «управляющий объект», «биоуправление» и т.д.).

По убеждению А.П. Анохина, в полноценном организме кровообращение всегда ведет к получению какого-то приспособительного результата (уровня кровяного давления, скорости кровотока и т.д.), сюда непременно включается нервная эндокринная системы и другие. Все эти компоненты объединены по принципу взаимодействия. Кора головного мозга и вызванная ею эмоция заинтересованы в поддержании высокого уровня кровоснабжения и метаболических процессов в условиях стрессового состояния целого организма. Главной чертой каждой функциональной системы является ее динамичность.

Особое внимание уделено стадии афферентного синтеза. Значимыми являются четыре решающих компонента афферентного синтеза: доминирующая на данный момент мотивация, обстановочная афферентация, пусковая афферентация, память. Важным для понимания поведения является «чудесная» способность памяти быть готовой ежесекундно отдать то, что было накоплено за много лет и что требуется в конкретной стадии афферентного синтеза.

Не менее важным в деятельности мозга является аппарат акцептора результатов действия, «предвосхищающий» афферентные свойства того результата, который должен быть получен в соответствии с принятым решением, следовательно, опережает ход событий в отношениях между организмом и внешним миром. П.К. Анохин подчеркивал, что именно этот аппарат дает «единственную возможность организму исправить ошибку поведения или довести несовершенные поведенческие акты до совершенных» [2, С.308]. Он подчеркивает, что различного рода «поиски» и компенсации также могут привести к полезному результату через оценку обратной афферентации, а циркуляторное развитие этих возбуждений при «узнавании», «поиске» может быть быстрым и каждый

блок этой функции (результат – обратная афферентация – сличение и оценка реальных результатов акцепторе действия – коррекция – новый результат и т.д.) развиваться в доли секунды. Существенные признаки будущего результата динамически формируются благодаря многосторонним процессам афферентного синтеза с извлечением из памяти прошлого жизненного опыта и его результата.

В своей работе П.К. Анохин под понятием «функциональная система» понимает «такую динамическую организацию процессов и механизмов, которая отвечая запросам данного момента, обеспечивает организму какой-либо приспособительный эффект и вместе с тем определяет потоки обратной, т.е. результативной афферентации, информирующей центральную нервную систему о достаточности полученного приспособительного эффекта» [2, С.301-302].

Таким образом, с позиций системного подхода, отношения между психологическими закономерностями, характеризующими личность и социальными закономерностями, характеризующими общество в целом, также выступают как отношения между свойствами элементов и системы, а человек является элементом социальной системы (личность, субъект) и биологической системой (организм) [3].

Большой вклад в изучение связи между физиологией и психологией с позиции теории функциональных систем внес В.Б. Швырков, ученик П.К. Анохина. Для нашего исследования представляет интерес его работа «Введение в объективную психологию. Нейрональные основы психики» (1995), в которой рассмотрены структурно-функциональные и коррелятивные подходы к изучению основ психики на основе развитой им и его сотрудниками системно-эволюционной теории. По мнению В.Б. Швыркова, современная психологическая терминология, например, «процесс восприятия», «состояние внимания» или «свойство нейротизма» представляют собой статистические характеристики внешнего, в том числе речевого, поведения, так как психологические методы (экспериментальные, тестовые, опросники и прочее) характеризуют человека по внешнему реальному или воображаемому поведению в различных ситуациях, а что в действительности происходит в субъективном мире обследуемого, остается полностью скрыто от глаз исследователя. В.Б. Швырков отмечал, что в «поведенческом акте организм выступает как целое, и такие психологические понятия, как мотивация, восприятие, память или цель, отражают представления о процессах, относящихся не только ко всему поведенческому акту, но и ко всему организму, осуществляющему поведение, и характеризуют его как целое» [3, С. 13].

По мнению Александрова Ю.И., традиционные психофизиологические исследования проводятся с позиций «коррелятивной (сопоставляющей) психофизиологии», в этих исследованиях психические явления сопоставляются с локализуемыми элементарными физиологическими явлениями [1]. С его точки зрения, если живой организм рассматривать

как целостный, совершающий приспособительное поведение, то он отражает мир опережающе, его активность в каждый данный момент не ответ на прошлое событие, а подготовка, обеспечение будущего.

Исходя из вышесказанного, реализация в нашем исследовании целостного подхода заключается в накоплении физиологических, психологических данных, в выявлении связи между ними и поиске «концептуальных мостов», которые можно рассматривать как дискретные во времени реакции, направленные на адаптацию живого организма к меняющимся условиям среды не столько эволюционно значимое, сколько индивидуально значимое в онтогенезе.

Библиографический список

1. Александров Ю.И. Введение в системную психофизиологию // Психология XXI века. М., Пер Се, 2003. – С. 39-85.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем // Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
3. Теория функциональных систем в физиологии и психологии М.: Наука, 1978.

У.Ш. Шахшанатова

*Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
Республика Дагестан, РФ*

Телефон доверия (ТД): профилактика и предотвращение кризисного и суицидального состояния

Служба экстренной психологической помощи «Телефон доверия» (ТД), предназначенная для оказания быстрой и своевременной психологической помощи разным категориям и группам населения, занимает уникальное место в системах служб психического здоровья и в государственной системе социальной защиты населения в качестве их полноправного подразделения на примере «Телефона доверия» (ТД) при «Республиканском центре социальной помощи семье и детям» (РЦСПСиД) Республики Дагестан. Бурное развитие в современное время ТД (телефон экстренной психологической помощи) явилось результатом осознания кризиса в обществе и ответственности перед людьми, понимания ценности психологической поддержки, стремления помочь людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Исторически возникнув для предотвращения самоубийств, телефонная помощь расширила свои функции. Возникла дифференциация служб ТД. Во-первых, на основе ориентации на ту или иную аудиторию (по возрастному, проблемному или социальному критериям) [1]. Во-вторых, по основному методу работы (телефонная психотерапия, телефонное консультирование, социально-психологическая или педагогиче-

ская помощь и т.д.) [3]. В-третьих, по статусу (государственные, частные, муниципальные, благотворительные). В-четвертых, по кадровому составу (профессиональные, общественные) [2].

Центр экстренной психологической помощи по ТД создан с целью снижения дискомфорта, уровня агрессии у людей, включая аутоагрессию и суицид, формирования их психологической культуры и укрепления психического здоровья и атмосферы психологической защищенности населения, в том числе и подростков.

Оказание психологической помощи основано на принципе анонимности, абсолютной открытости и доступности, конфиденциальности и демократизма, что позволяет установить доверительный и доброжелательный диалог, направленный на мобилизацию интеллектуальных, духовных и физических ресурсов человека, обратившегося в целях преодоления им кризисного состояния. Психологическая помощь по телефону является одной из самых сложных и нетривиальных областей психологической практики. Психологическая помощь, как и любая услуга, оказывается тем, кто в ней нуждается и просит о ее оказании.

В июле 1994 года Генеральной Ассамблеей Международной федерации телефонной экстренной помощи (IFOTES, Израиль) приняты международные нормы, которые предусматривают, что телефонные службы предлагают временную, причем мгновенно доступную поддержку любому из тех, кто одинок, отчаялся, переживает стресс или близок к самоубийству. Психологи-консультанты стремятся помочь позвонившим прояснить свой опыт и осознать собственные ресурсы для продолжения жизни. Такие службы опираются на ценности, провозглашенные Международной декларацией прав человека ООН. Следовательно, оказание телефонной помощи и есть выражение уважения к абоненту, а эффективность беседы с абонентом заключается в дружелюбии и уважении его полной свободы. Для абонента очень важно отыскать собственное решение жизненной ситуации, в то время как задача консультанта – помочь абоненту определить свои собственные ценности, индивидуальность и ощутить свою независимость. Подлинный рост возможен только в атмосфере принятия.

Количество обращений в службу ТД зависит в основном от уровня психологической культуры населения, уровня телефонизации региона, количества линий у конкретного центра ТД и т.д. Однажды позвонив и получив психологическую помощь, эффект которой оценивается субъективно положительно, клиент может при необходимости обратиться вновь.

Как показывает практика, при круглосуточной организации службы, большое число обращений наблюдается в вечернее время, при этом ночные звонки более проблемны, им свойственен выраженный кризисный, а порой и «тупиковый» характер. Продолжительность беседы определяется готовностью абонента к серьезному обсуждению проблем-

ной ситуации, субъективно переживаемой тяжестью психоэмоционального состояния. Обращения абонентов, переживающих психологический кризис, являются наиболее драматичными и поэтому трудными для сотрудников ТД.

Профилактика и предотвращение суицидального поведения выступают как ведущие функции службы телефонного консультирования, и консультанту совершенно необходимо иметь представление о специфике развития кризисных состояний и быть готовым к оказанию соответствующей помощи. Если же учитывать всю гамму кризисных проявлений, то картина будет несколько иной: не каждый кризис приводит к возникновению суицидо-опасных реакций, но практически любой суицид – результат кризиса. Отсюда следует, что для профилактики самоубийств необходимо вовремя распознать развитие кризиса и создать условия для адекватного эмоционального отреагирования и интеллектуальной переработки психотравмирующего события.

В телефонном консультировании реализуется кризис в контексте тех или иных психотравмирующих событий, которые вызывают социально-психологическую дезадаптацию и сопровождаются переживанием острых эмоциональных состояний.

Кризисное состояние характеризуется интенсивными отрицательными эмоциями: чувством неопределенности, беспокойством, тревогой, переживанием собственной несостоятельности, беспомощности, одиночества, безнадежности, пессимистической оценкой собственной личности, актуальной ситуации и будущего, выраженными затруднениями в планировании дальнейших действий.

Тревога и напряженность, вызванные кризисной ситуацией, приводят к снижению адекватности и глубины понимания других людей. Как правило, человек, обратившийся за помощью на ТД, преувеличивает экстренность критической ситуации, ему представляется, что для принятия решения у него меньше времени, чем на самом деле, а также имеет место нарушение личностной идентификации: он не уверен в том, что сможет перенести отрицательные эмоции.

По данным Всесоюзного суицидологического центра подавляющее большинство лиц (свыше 70 %) с аутоагрессивными намерениями являются людьми с психиатрической точки зрения практически здоровыми (в том числе с акцентуациями характера) [4]. Экстренный и неотложный характер деятельности ТД, анонимность обращений – важные условия, обеспечивающие привлекательность данной службы для абонентов с суицидальными намерениями. Для телефонного консультанта крайне существенно определить, на какой стадии суицидальной активности находится абонент, что напрямую связано с оценкой суицидального риска и возможностей оказания помощи.

В практике суицидологии встречаются импульсивные самоубийства, которые, на взгляд окружающих, абсолютно не мотивированы, од-

нако это некорректно. Любое обстоятельство, толкающее на самоубийство, в данном случае необходимо оценивать как последнюю каплю. В службе ТД, как правило, консультант имеет дело с обращениями абонентов, которые уже думали о самоубийстве. Любой суицидальный звонок следует воспринимать как призыв о помощи. Он свидетельствует о том, что человек испытывает амбивалентные переживания и не хочет совершить роковой шаг. Сделать все возможное, чтобы помочь ему найти в себе силы справиться с аутодеструктивными тенденциями является задачей консультанта.

Ежегодно растет число самоубийств в Республике Дагестан, особенно в горных районах. Участились случаи суицидов среди подростков, юношей и девушек. С учетом ментальности дагестанского народа на ТД чаще обращаются девушки от 17 лет, которые оказались жертвами изнасилования, семейного террора, разочарований в любви и т.д. В очень редких случаях обращаются представители мужского пола (чаще подростки и юноши), которые также оказались «заложниками», жертвами жизненных неудач, неустроенности, разочарований в любви, каких-либо запретов со стороны родителей и т.д.

Зависимость от алкоголя или наркотиков (токсических веществ) является фактором риска суицида. Люди, находящиеся в депрессивном состоянии, часто используют алкоголь и другие вещества, чтобы справиться с ситуацией. А это в свою очередь, может приводить к усилению импульсивного аутоагрессивного поведения вследствие того, что все эти вещества искажают восприятие и значительно снижают критические функции мышления.

Работа с подобными обращениями требует специфических знаний о характере и содержании суицидального поведения об особенностях психологического состояния человека, стоящего перед вопросом о возможности продолжать жить.

К сожалению, вследствие низкого или очень плохого уровня телефонизации сельской местности, а чаще из-за отсутствия стационарных телефонов у горного населения, в кризисной ситуации люди не имеют возможности обратиться к специалистам ТД. Как следствие, не все желающие могут позвонить на ТД и получить соответствующую психологическую помощь и поддержку.

Хочется надеяться, что XXI век вызовет новый рост горячих линий ТД, которые будут способствовать удовлетворению важных и насущных потребностей всех абонентов. Обновленный дух благотворительности, взаимопонимания человеческих проблем, а также по-новому понимаемые узы любви необходимы, чтобы грядущее столетие стало веком сочувствия, отзывчивости и принятия людей, принадлежащих к любым расам, вероисповеданиям или народам.

Библиографический список

1. Моховиков А.Н. Молодежный телефон доверия // Информация и статистический отчет. - Одесса: ФСПП «Перекресток», 1992.
2. Полев А.М. Неотложная психотерапевтическая помощь в системе комплексной превенции самоубийств. - Автореф. ...к.мед.н. - М., 1989.
3. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. - Киев: Akadempress, 1994.
4. Формы и методы кризисной психотерапии. Метод рекомендации / Сост. под рук. А.Г. Амбрумовой. - М., 1987.

И.П. Маслова

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 11», г. Рязань

Воздействие различных форм психической депривации на психологическое здоровье ребенка

Научная категория "психологическое здоровье" была введена и наиболее детально разработана Дубровиной Ириной Владимировной. По ее мнению «психологическое здоровье – это динамическая совокупность психических свойств обеспечивающих гармонию между различными сторонами личности человека, между человеком и обществом, а также возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности» [1, с. 97].

Основным условием нормального психосоциального развития (помимо здоровой нервной системы) является спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей или замещающих их лиц, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют и играют с ним, поддерживают дисциплину, осуществляют необходимое наблюдение и обеспечивают материальными средствами, необходимыми семье. Психологический аспект психического здоровья предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, пониманию им своих собственных способностей, интересов; его отношению к людям, окружающему миру и пр.

К сожалению, в современном мире множество детей страдают от недостаточного общения со взрослыми и их враждебного отношения, а также растут в условиях семейного разлада. Фрустрация потребностей приводит к различным формам депривации.

Сам термин «депривация» обозначает недостаточность наличия того или иного фактора, лишение его. Психическая депривация — это недостаточность стимуляции собственно психических функций человека. Наиболее известны следующие формы психической депривации:

материнская депривация охватывает разнообразные явления, но, прежде всего – воспитание ребенка в отрыве от матери;

эмоциональная депривация, или скрытое сиротство в семье при искажении в функционировании психобиологической системы «мать — дитя»;

когнитивная изоляция (информационный голод) — дети, воспитанные животными или при минимальном общении;

социальная депривация, или истинное сиротство; брошенные дети, беспризорники;

сенсорная депривация — слепота, глухота, гипокинезия и др.

Каковы последствия некоторых форм психической депривации?

Материнская депривация. Самым тяжелым и трудно компенсируемым следствием дефицита материнской теплоты и постоянства материнской заботы служит отсутствие у ребенка базового доверия к миру, что, в свою очередь, порождает страх, агрессивность, недоверие к другим людям, инфантилизм. Длительная и жесткая депривация, начавшаяся во младенчестве, обычно приводит к тяжелым последствиям для интеллектуального и личностного развития, мало поддающимся исправлению. Материнская депривация существенно повышает риск социальной депривации в зрелом возрасте. Это обусловлено как выраженной тенденцией к самоизоляции, неспособностью устанавливать полноценные социальные отношения, так и тем, что у депривированных детей наблюдается повышенная склонность к агрессивному и криминальному поведению. Полная материнская депривация в форме отказа от ребенка, как правило, влечет за собой раннюю социальную депривацию — помещение в закрытое воспитательное учреждение (приют, дом ребенка с последующим перемещением в детский дом и т. п.).

Социальная депривация. Чем старше дети, тем в более мягких формах проявляется социальная депривация и тем быстрее и успешнее происходит компенсация в случае педагогической или психологической работы. Но все же, многочисленные исследования показывают, что люди, перенесшие в детстве этот вид депривации, продолжают испытывать недоверие ко всем, за исключением членов своей микрогруппы. Они бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время ждут подвоха от других.

Эмоциональная депривация. Отсутствие эмоциональной связи в виде любви, внимания, нежных чувств, наряду с другими лишениями, имеет патогенное значение для развития с широким спектром проявлений в виде снижения коммуникативно-познавательной активности, дефицитарности мотивационно-потребностной сферы, эмоционально-личностных нарушений и аффективных расстройств поведения.

Чем раньше возникла та или иная форма депривации, тем тяжелее возникающая патология. Для раннего возраста характерными являются преобладания расстройств эмоционально-волевой сферы, не-

равномерность отставания интеллектуального развития с преимущественным нарушением развития речи (особенно экспрессивной).

Таким образом, нарушения в первичной социализации, в основе которой лежит психическая депривация в той или иной форме, серьезно влияет на психологическое здоровье ребенка, приводит к деформации психического развития, причем всех его психических, а в некоторых случаях и физических функций.

Библиографический список

1. Дубровина И.В. руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – М.: Академия, 1995.
2. Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. - М., 1984.
3. Дубровина И.В. Психическое здоровье детей и подростков. - М.: Академия, 2000.

С.Я. Уварова

*Стерлитамакская государственная педагогическая академия
имени Зайнаб Бишиевой, г. Стерлитамак,
Республики Башкортостан, РФ*

Умение старшеклассников решать жизненно важные проблемы как фактор сохранения их психического здоровья

Последние десятилетия особую актуальность во многих странах мира, в том числе и в России, приобретает вопрос о психическом здоровье человека. Это связано с тем, что стрессы, отрицательные эмоции, информационные перегрузки, политические и экономические катаклизмы – факторы нарушения психического здоровья – являются постоянными «спутниками» человека.

Право на психическое здоровье является естественным правом человека. В нашей стране оно закреплено статьей 41 Конституции РФ.

Психическое здоровье традиционно рассматривается как состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Психически здоровые индивиды – это люди зрелые, с высокой степенью самоактуализации, имеющие реальные жизненные достижения и развившие свои личностные возможности. Показателями психического здоровья являются также полнота, богатство развития личности, наличие и развитие таких качеств, как принятие других, автономность, альтруизм, креативность.

Всемирная организация здравоохранения выделяет следующие критерии психического здоровья:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам;
- соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы;
- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Понятие "психическое здоровье индивида" широко используется в гуманистическом направлении психологи, в рамках которого была предложена новая концепция "позитивного психического здоровья" и отражена в работах К. Голдштайна, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла и других. Идеи о психическом здоровье развиваются в "метапсихологии" (Д. Андреева), логотерапии (В. Франкл), социальной логотерапии (С.И. Григорьев) и др.

Развиваемые в области психического здоровья профилактические программы преследуют следующие цели: 1) предотвращение или снижение частоты психических заболеваний; 2) облегчение их тяжести или сокращение длительности; 3) уменьшение их воздействия на трудоспособность; 4) сохранение психического здоровья и предупреждение психических расстройств.

Важнейшая цель усилий по охране психического здоровья заключается в обеспечении более высокого уровня благополучия и повседневного функционирования людей, при этом основное внимание уделяется их сильным сторонам и имеющимся ресурсам, повышению их устойчивости к внешним негативным воздействиям и усилению защитных внешних факторов[2].

Одной из важнейшей составляющей обеспечения психического здоровья является умение человека конструктивно решать возникающие в его жизни проблемы.

По современным представлениям, проблемы – это «открытые» нерешенные вопросы, с которыми сталкивается личность, проявления противоречий между требованиями и личными условиями преодоления этих требований. Между нежелательным начальным состоянием и желательным конечным существует барьер, который личности необходимо преодолеть.

Жизненные проблемы связаны с различными сторонами психической организации человека. На *эмоциональном уровне* это проблемы, возникающие при наличии негативного отношения к значимым явлениям. На *волевом уровне* это проблемы, связанные с определением путей, способов, средств, а также с мотивами достижения целей. На *когнитивном уровне* — проблемы, связанные с познанием и осмысливанием явлений. На *психосоциальном уровне* — проблемы как результат рассогласования между требованиями, предъявляемыми обществом, и потребностями личности, когда требования в силу разных причин не принимаются личностью [3, С.156].

Умение решать возникшие проблемы необходимо на различных возрастных этапах, но особенно важным в этой связи является юношеский период.

В ранней юности актуализации проблем способствуют многие обстоятельства. Происходит формирование Я-концепции и развитие самосознания, становление идентичности, осознанное стремление к самореализации и готовность к самоопределению, самопроекция в будущее и формирование основных личностных позиций, ценностных ориентаций, жизненных целей и планов.

В книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Речь идет о следующих пунктах: 1) общая эмоциональная зрелость; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) общая социальная зрелость; 4) эмансипация от родительского дома; 5) интеллектуальная зрелость; 6) выбор профессии; 7) навыки обращения со свободным временем; 8) построение психологии жизни, основанном на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; 9) идентификация «Я» (перцепция «Я»). Достижение взрослого бытия и является конечной целью юности [5, С.355].

Переживание жизненных проблем и способы их решения влияют на становление, развитие и проявление личностных качеств молодых людей.

Следует отметить, что принятие решения определяется, в частности, как «волевой акт последовательности действий, ведущих к достижению цели на основе преобразования исходной информации в ситуации неопределенности» [4, С.292], а также как «процесс выбора способа действий, направленных на решение проблемы» [6, С.598]

В связи с вышеизложенным, актуальной является задача развития умения принимать решения в различных жизненных ситуациях у старшеклассников, так как этот возраст соответствует периоду ранней юности. Развитие данного умения может быть осуществлено в ходе освоения специально разработанной нами программы элективного курса «Психология принятия жизненно важных решений» [1]. Авторами подобраны разнообразные методики и техники принятия решений, которые могут

использоваться применительно к самым различным жизненным проблемам. Среди них рациональный способ решения проблем, метод «Декартовых координат», метод «Картография конфликта», решение проблем по психотехнике «Мечтатель. Скептик. Реалист», методы принятия решений в нейролингвистическом программировании, а также групповые методы решения проблем, метод кейсов в обучении принятию решений. Выбор того или иного метода зависит от конкретной проблемы, возникшей у старшеклассника.

Овладение указанными выше методами решения проблем позволит старшеклассникам не только успешно решать проблемы, но и приобрести уверенность в себе, стать более решительными, самоэффективными. Основными видами занятий по данному курсу являются практические занятия, на которых параллельно рассматриваются теоретические положения.

Следует отметить, что данная программа была апробирована среди учащихся старших классов МБОУ «СОШ № 30» г. Стерлитамак Республики Башкортостан. В исследовании приняли участие 230 человек. Контрольный эксперимент показал значимые изменения в умении принимать решение у старшеклассников экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой.

Библиографический список

1. Дубовицкая Т.Д., Уварова С.Я. Психология принятия жизненно важных решений. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Биишевой, 2009. – 115 с.
2. Европейская декларация по охране психического здоровья. - Хельсинки, Финляндия, 12-15 января 2005 г.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность.- М.: Академия, 2000.- 624 с.
4. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 430 с.
5. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. – М.: Аспект Пресс, 2005, 355с
6. Шермерон Дж., Хант Дж., Осборн Р. Организационное поведение. – Спб.: Питер, 2004. – 630 с.

А.В. Башкирева

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенин, г. Рязань

Влияние биологических ритмов на социальное поведение человека

Современный человек все более и более приобретает склонность жить, не считаясь с «естественными ритмами», которые являются физиологической необходимостью живого организма. Влияние цивилизации выражается в «диспропорции ритма», социальный ритм чрезмерен

для биологического ритма личности (Н.А. Агаджанян, 1987). Бурный технический прогресс, появление сложных видов трудовой деятельности постоянно нарушают «привычный» ритм жизни человека, предъявляя особенно серьезные требования к его нервно-психической сфере. Исследованиями установлено, что нервно-эмоциональные напряжения, обусловленные темпами современной жизни, ведут к существенным нарушениям регуляции функций организма человека, прежде всего к напряжению систем, обеспечивающих психофизиологическую стабильность организма, возможность его активного функционирования.

С развитием цивилизации жизнь человека в обществе все более усложняется, время суток насыщается разными формами деятельности. Взрывообразно растет информация. Уменьшаются отрезки времени, на протяжении которых приходится осваивать целые потоки информации. Жизнь человека приобретает ускорение. Субъективное течение времени воспринимается в зависимости от интенсивности физической или психической деятельности человека. Время как бы становится более емким при большой занятости, при необходимости принимать правильное решение в экстремальной ситуации. За считанные секунды человек успевает проделать сложнейшую умственную работу.

Для выживания любой организм должен соизмерить свой ритм с внешними ритмами. Адаптация конкретного организма или видовая адаптация к внешним условиям в широком биологическом смысле – это синхронизация жизненных процессов (ритмов) организма или целой популяции с внешними ритмами, таким образом, циркадная периодичность жизненных функций является врожденным свойством.

Важнейшим условием благополучия и высокой жизнедеятельности организма является согласованность суточных ритмов. Согласованность – это точность работы циркадных ритмов, обеспечивающая нормальную жизнедеятельность организма, сохранение здоровья и работоспособности, нарушение её способствует возникновению болезненного состояния. Собственные ритмы организма не являются самостоятельными и независимыми, а связаны с колебаниями внешней среды, главным образом, определяющимися сменой дня и ночи (Н.А. Агаджанян, 1987, 2007).

По мнению Б.С. Алякринского (1975), рассогласование по фазе суточных ритмов организма с физическими и социальными датчиками времени (в условиях вечерних и ночных рабочих смен) постоянно сопровождается десинхронозом с нарушением деятельности циркадной (рассчитанной на 24 часа работы) системы организма.

Установлена тесная связь колебательных ритмических явлений, характерных для организма с его многообразными системами и колебаний внешней среды (смена света и темноты, смена низкой и высокой температуры, влажности и др. метеофакторов, смена времени года, солнечной активности и других факторов).

Биологические ритмы выявлены на всех уровнях организации жизни, начиная от простейших биохимических реакций в клетке и кончая сложными поведенческими реакциями. Каждая клетка, каждый орган имеет свой собственный «рабочий ритм». Рабочие ритмы связаны друг с другом на основе суточного ритма с периодом около 24 часов (циркадный ритм) (Н.А. Агаджанян, 1987).

Здоровье и работоспособность человека во многом определяются состоянием его биологических ритмов. Целостный организм может существовать только при определенных фазовых соотношениях разных колебательных процессов в клетках, тканях, органах и функциональных системах, с одной стороны, и, с другой стороны, при их синхронизации с условиями окружающей среды.

Наши исследования показали, что наибольшее число высоких корреляций психологических особенностей, социального поведения, вызывающих циркадное напряжение регуляторных систем у женщин приходится на 8.00, 15.00 и 22.00 часа, это связано с ритмом переоценки ценностей, которые могут рассматриваться как времязадаватели психического состояния и психических процессов у женщин. У мужчин самый высокий уровень положительной корреляции, влияющей на управление ритмом сердца, связан с потребностью в познании (6.00), его можно назвать времязадателем психического состояния и психических потребностей. Коррекция же социального поведения у мужчин осуществляется потребностью в самоуважении.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили высказывание Н.А. Агаджаняна и его сотрудников о связи отдельных ритмов с внешними задавателями времени, которые могут быть прямыми и опосредованными, с различным уровнем корреляции. Следовательно, можно утверждать, что физиологические ритмы являются основой психоритмов человека. В период адаптации осуществляется взаимопереход спектров физиологических ритмов, влияющих на активность и поведение человека, а гармоничное согласование достигается благодаря стремлению живого организма к синхронизации процессов жизнедеятельности.

В.А. Фокин, Е.В. Фокина

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н.Толстого, г. Тула, Россия*

Роль межпоколенного подхода

в укреплении социального здоровья человека

В 2007-2010 гг. мы специально изучали роль межпоколенного подхода в укреплении социального здоровья человека. Наши материалы позволяют сделать следующий вывод о том, что с помощью межпоколенного подхода можно: разрушить сложившиеся стереотипы о моло-

дых и пожилых; развить уважение к культурному наследию, традициям разных поколений; содействовать пониманию духовных ценностей другого поколения; помочь потенциалу одного поколения удовлетворить потребности другого; предоставить возможность для взаимодействия людям, занимающим различные позиции в обществе, имеющим разный возраст и опыт; предотвратить возрастную сегрегацию в обществе; повысить осведомленность общества о проблемах как молодых, так и пожилых; актуализировать вопросы социальной политики, которые касаются всех поколений; создать партнерские отношения между людьми, которые обычно не взаимодействуют.

В 2009 году мы провели экспертизу более 100 социальных межпоколенных проектов, участвовавших в конкурсах проектов различных отечественных и зарубежных общественных организаций. Анализ этих проектов позволил выделить следующие основные направления реализации межпоколенного подхода: образовательные; оздоровительные; профилактика правонарушений и правовая защита; ликвидация социальной изолированности; охрана окружающей среды; социальная помощь; помощь в обеспечении независимой жизни; укрепление межсемейных отношений.

Можно выделить службы, учреждения и организации, которые занимаются реализацией межпоколенного подхода: молодежные службы; школы; общественные организации молодежи и пожилых людей; социальные службы; объединения родителей; общественные организации культуры, здравоохранения, инвалидов; религиозные организации; органы управления и учреждения бизнеса. Наши материалы свидетельствуют о том, что межпоколенный подход играет существенную роль в укреплении социального здоровья человека.

А.В. Ламсков

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина

Факторы, влияющие на физическое и социальное здоровье студентов университета

Отношение человека к физической культуре выступает как своеобразная интеграция более частных отношений к различным объектам физической культуры, ситуациям, событиям в области физической культуры. Важнейшими слагаемыми здоровья - систематические занятия физической культурой и спортом. Их роль состоит не только в непосредственном влиянии на организм занимающихся, но и в воспитании ценностных ориентаций на здоровье, в формировании умений самостоятельно заниматься физическими упражнениями, использовать их в целях досуга, отдыха и самосовершенствования. В этой связи физическое воспитание особенно важно в формировании социального и физического здоровья.

Вовлекая студентов в процесс физического воспитания и самосовершенствования, можно влиять на саморазвитие их культуры здоровья.

Функция университета и кафедры физического воспитания состоит в создании развивающего пространства для коллектива в целом и каждого студента в частности, с целью непрерывного развития потребностей в физическом и социальном здоровье - валеологического сознания, что позволит им сохранить и укреплять свое здоровье в повседневной жизни. Организация учебного процесса должна содержать механизм, обеспечивающий постоянную включенность каждого студента в систему валеологических отношений. Всю спортивно-оздоровительную деятельность пронизывает сплав эмоций с умственными и физическими действиями, которые аккумулируются в личное знание, способствующее формированию положительного отношения обучающегося к физической культуре.

В процессе занятий физической культурой в университете удовлетворяются духовные потребности студентов, среди которых важными являются познавательные, этические потребности, потребности в общении, развитии активности и навыков рационального социального поведения.

Профессия учителя предъявляет высокие требования не только к его профессиональным качествам, но и к уровню здоровья, физической подготовленности, позволяет осуществлять многогранную учебно-воспитательную работу и общественную деятельность на высоком уровне активности. Наличие физического здоровья, оптимизма, жизнерадостности, позволяет достичь намеченных целей и в полной мере реализовать себя в практической деятельности. Формирование здоровьесориентированной направленности личности предполагает решение педагогического аспекта проблемы на основе рефлексивных методов. В сознании студентов, включенных в систему социальных отношений, представлены потребности, интересы, позиции самого себя и других людей, с которыми осуществляется взаимодействие. При этом каждый студент может рассматривать, оценивать и планировать свою деятельность как бы со стороны, глазами других людей, с учетом их потребностей, интересов, позиций. За счет этого с помощью рефлексивных процессов постепенно формируются компоненты здоровьесориентированной направленности личности в процессе вузовского физического воспитания.

Поскольку процесс развития и становления студента в университете есть результат множества взаимосвязей и взаимодействий, внутренних и внешних обстоятельств, то наблюдается проявление многообразия факторов, влияющих на формирование физического и социального здоровья студентов университета. Различаются факторы внешние объективные и внутренние субъективные.

Объективные факторы, которые существуют независимо от воли и сознания человека. Такими факторами являются материально-бытовые

условия, качество постановки физического воспитания в университете, социальные общественные отношения, условия жизнедеятельности студента. Объективные факторы служат своеобразным фундаментом для возникновения субъективных факторов, которые направляют, регулируют, стимулируют активность студенчества и, наоборот, " тормозят", заглушают действия негативных факторов, вызывающих пассивное отношение к социальному и физическому здоровью.

Субъективные факторы рассматриваются как совокупность обстоятельств, зависящих от сознания людей, воспитательных воздействий на человека. К ним относятся особенности индивидуального сознания студента, удовлетворенность выбранной профессией, морально-волевые качества личности, интересы, потребности, мотивы деятельности, ценностные ориентации и установки. К этому следует добавить индивидуальные особенности студентов - пол, возраст, социальное и физическое здоровье, уровень физической подготовленности и развития, здоровьеориентированная направленность личности, отношение к физической культуре.

Таким образом, зная взаимодействие внешних и внутренних факторов и степень влияния их на физическое и социальное здоровье можно обеспечить управление этим процессом путем подбора технологий, средств, форм и методов, позволяющих приобщить студентов к физической культуре.

СЕКЦИЯ 2 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Р.П. Федоренко

*Волынский национальный университет имени Леси Украинки,
г. Луцк, Украина*

Особенности функционирования созависимого супружества

В последние годы интерес исследователей (И. П. Лисенко, Н. Ю. Максимова, Р. Поттер-Эфран, Л. Ф. Щербина и др.) привлек феномен аддикции, который имеет как субстантные проявления, так и может описывать особенности зависимых отношений, в том числе, и семейные. В связи с выраженной медико-социальной значимостью зависимости ее анализу посвящено большое количество работ. В этом смысле межличностная зависимость, являясь крайне незаметной, замаскированной, изучена значительно меньше (А, В. Коцар). Однако, межличностная зависимость имеет серьезные негативные последствия как для супружества в целом, так и для каждого из брачных партнеров. Это дало основание Р. Mellody определить такие отношения, как «токсические». Как справедливо отмечают Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогорова [2], отношения зависимости превращаются в «трагедию целой жизни», когда «ничего не построено, но многое разрушено – душевное и физическое здоровье, возможности других отношений». Более того, межличностная зависимость «характерна почти для 98% взрослого населения и является источником большей части человеческих страданий» (Б. Уайтхолд, Д. Уайтхолд).

Понятие «зависимость» может описывать личность, и тогда возникает зависимая личность (В. Д. Менделевич), которая может определяться через категории «невротический стиль» [Д. Шапиро], «характер» (Н. Мак-Вильямс, S. Johnson), «расстройство типа зависимой личности» [9].

Зависимые супружеские отношения имеют тенденцию к трансгенерации, т.е. к трансляции через поколения. В результате формируется «недифференцированная семейная эго-масса» (А. Я. Варга), сдерживающая процессы дифференциации «Я» в семье и фиксирующая ее членов в регрессивном состоянии.

В современных научных исследованиях зависимых отношений в браке рассматриваются подходы к концептуализации зависимой личности и зависимого поведения, рассматривается проблема единства зависимых расстройств, синдромы зависимости в супружеских отношениях, а также механизмы формирования межличностной зависимости. В. Д. Менделевич, И. А. Новиков отмечают, что «механизмы формирования зависимого поведения до настоящего времени остаются неясными». Существуют различные точки зрения о роли церебральных, психологических и личностных факторов в становлении поведенческих

расстройств зависимого круга. Зависимость может описывать и личность (зависимая личность), и поведение (аддиктивное поведение) [9].

Межличностная зависимость может быть представлена симптомо-комплексами любви, соперничества и изоляции. Указанные формы зависимости супружеских отношений не описывают все возможные варианты патологии супружества зависимого типа. Вместе с тем, они описывают достаточно большой пласт нарушений супружеских отношений зависимого типа. Зависимость проникает в сексуальные отношения супругов, приводя к чрезмерной эротической страсти, адюльтеру, компульсивной мастурбации, своеобразной «сексуальной зацикленности», сексуальной гиперозабоченности. В браке такие формы поведения являются опасными, приводящими к разрыву брачных отношений. Зависимые отношения predisполагают к формированию разных форм сексуальной дезадаптации супружеской пары. При сексуальной дезадаптации сексуальная функция может быть сохранена как у мужчин, так и женщин, но страдает функция партнерского сотрудничества. Вместе с тем, сексуальные дезадаптации существенно снижают качество супружеской жизни, способствуя прекращению брака. Влияние зависимых отношений на формирование сексуальной дезадаптации супружеской пары в литературе обосновывается разными патогенетическими механизмами: 1) механизм разочарования в партнере, когда секс реально не дает возможности решить проблему «слияния» с партнером; 2) механизм разочарования в себе – человек сталкивается с переживанием собственной никчемности, неспособности, что приводит к переживанию чувств вины и стыда, а также к состоянию депрессии; 3) механизм разочарования в сексе, когда секс приносит лишь частичное удовлетворение; 4) механизм расщепления любви и секса – партнер не может быть одновременно сексуально привлекательным и любимым; 5) механизм защиты от инцеста; 6) механизм «ухода» от чувств; 7) механизм личностных расстройств, причем одним из типов таких расстройств является расстройство типа зависимой личности (по МКБ F60.7); 8) механизм компульсивного воспроизведения травматического опыта и др.

Приведенные механизмы не исчерпывают весь возможный спектр механизмов симптомообразования зависимости. Кроме того, психологические механизмы могут действовать и с вовлечением физиологического субстрата. Так, например, в работе Н.К. Липгарт [8] показано, что при невротических расстройствах возникает дезактуализация сексуальности и, в связи с этим, продолжительное воздержание, что приводит к застойным процессам в простате. Это же, в свою очередь, приводит к формированию у мужчин сексуальной дисфункции. Выявление психологических факторов этиопатогенеза может повысить качество как профилактических, так и психотерапевтических мероприятий. Специальные общепсихологические исследования структуры отношений и особен-

ностей функционирования зависимого супружества изучены недостаточно.

Вместе с тем, разработка данной проблемы сделает психологическую работу с супружескими парами, состоящими в отношениях зависимости, более целенаправленной, патогенетически ориентированной.

Нашу исследовательскую выборку составили 3 группы:

1) 50 супружеских пар, которые удовлетворены браком и состоят в отношениях супружеской зависимости (группа 1). Эти супружеские пары находятся на инициальных этапах формирования зависимости, когда супругов еще не постигло разочарование и существует надежда на удовлетворение брачных ожиданий;

2) 50 супружеских пар, неудовлетворенных браком и состоящих в отношениях супружеской зависимости (группа 2). Это те пары, которые находятся на финальных этапах зависимости, однако еще сохранившие мотивацию сохранения брака.

В качестве признаков супружеской созависимости, и, соответственно, формирования приведенных исследовательских групп, служили критерии зависимости S. Peele и A. Brodsky, а также результаты опросника для оценки уровня межличностной зависимости Б. Уайнхолда, который подвергся процедуре психометрической проверки. Связь двух вышеприведенных мер зависимости достигает значимого уровня как в группах женщин ($\tau = 0,18$; $p < 0,01$), так и мужчин ($\tau = 0,14$; $p < 0,05$). Были получены нормативные данные по опроснику диагностики уровня зависимости в отношениях;

3) 30 супружеских пар в качестве контрольной группы (группа 3). Это адаптированные пары, не испытывающие супружеских затруднений и удовлетворенные браком. В качестве критерия удовлетворенности браком служили как субъективные отчеты женщин, так и результаты опросника удовлетворенности браком.

Исследовательские группы сопоставимы по возрасту и брачному стажу.

Выявлено, что уровень супружеской адаптации в зависимом супружестве значительно ниже, чем в контрольной группе, где у супругов достаточно зрелые отношения. Причем, это относится и к тем супружеским парам, в которых отношения зависимости стали тяготить и превратились в «трагедию целой жизни» (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, 2000), и к тем парам, в которых зависимость сопряжена с идеализацией партнера, с ощущением, что наконец-то инфантильные ожидания оправдались. Вместе с тем, показатели супружеской адаптации достоверно выше в тех супружеских парах, где зависимость еще только дебютировала и супруги удовлетворены браком, так как разочарование их еще не постигло – им еще удается не видеть (не замечать) признаки того, что партнер не оправдывает инфантильные ожидания [4]. Даже в дебюте за-

зависимых супружеских отношений, когда супруг представляется как полностью оправдывающий ожидания, когда «никто другой не нужен», имеются признаки нарушения адаптивности, которые в последующем (в процессе кристаллизации зависимых отношений) возрастают (группа 2). На инициальных этапах формирования зависимости (этап «медового месяца») отношения инфантильной зависимости воспринимаются как зрелые отношения (ответственность партнеров и гипертрофированная забота друг о друге), а инфантильная преданность партнеру («я не могу без него, я не представляю жизни без него») как духовная близость.

В наибольшей мере при финальных формах созависимости (группа 2) снижаются такие показатели супружеской адаптации, как: психологическая безопасность супружества, надежность партнера; семейная идентичность, гибкость (когнитивная, ролевая и нормативная), демократичность семейного лидерства, ассертивность поведения, конструктивность в преодолении кризисных ситуаций.

Были выявлены особенности ролевого функционирования женщин в созависимом супружестве, что показал разброс характеристик осуществления четырех таких гендерно-специфических ролей, как «мать», «жена», «женщина», «работник» в трех группах женщин. Разброс показателей в группах 1 и 2 значительно выше, чем в группе 3 (группа контроля). Более того, в группе женщин с выраженной созависимостью (группа 2) данный разброс выше, чем в группе женщин с инициальной созависимостью (группа 1). Это позволяет думать о наличии некоторого акцента на одной гендерной роли. Те же роли, которые менее значимы в контексте реализации зависимости, теряют актуальность. Этот феномен можно обозначить как *ролевое обеднение*.

В итоге, выявлен феномен нарастающего *обеднения структуры супружеской коммуникации* при нарастании зависимости. Если при нормальных отношениях (группа 3) структура супружеской коммуникации содержит пять составляющих (эмоциональная, когнитивная, мотивационная, ассертивная и травматическая), то уже при начальных этапах зависимых отношений (группа 1) выявлено только три – эмоциональная, когнитивная и травматическая. Мотивационная составляющая «слипается» с эмоциональной и когнитивной. Это означает, что смысловые характеристики контакта (общность интересов, взглядов, жизненных целей и т.п.), являющиеся показателем партнерства, заменяются чисто эмоциональными, сопряженными с идеей слияния (фузии) в «мы». Такая конфлюэнция представляет собой защитный механизм, связанный с попытками освобождения от переживания экзистенциального одиночества. Причем, эмоциональная составляющая контакта в зависимых супружеских отношениях разрастается: нагрузка супружеских отношений эмоциональным вектором в контрольной группе составляет 57,8%, а в группе инициальной супружеской аддикции (группа 1) – 68,4%. Вместе с

тем, как самостоятельный, сохраняется когнитивный вектор контакта, который, по-видимому, является операциональным аналогом функции Ego.

Интерес представляет тот факт, что нагрузка супружеской коммуникации травматическим вектором в группе контроля составляет 47,4%, а в группе инициальной супружеской аддикции (группа 1) – 68,4%. Однако, в группе инициальной супружеской аддикции травматический вектор является независимым от остальной части психического аппарата, оставляя еще здоровыми, «неинфицированными» травмой отдельные личностные характеристики. Углубление зависимости (группа 2) существенно деформирует структуру отношений, которые описываются однофакторной структурой, обозначенной нами как «фактор эмоциональной зависимости». Отсутствие самостоятельного когнитивного фактора свидетельствует о слабости Ego-структуры зависимой личности, о снижении уровня социальной адаптации, о личностном регрессе, который способствует актуализации детских поведенческих паттернов – системы ожиданий, взглядов, желаний и реагирования.

Были выявлены особенности структуры любви в зависимом супружестве. В настоящей работе мы опирались на триангулярную теорию любви Стенберга, согласно которой структура любви описывается тремя компонентами «близость», «страсть», «преданность». У супругов (мужчин и женщин), находящихся в созависимости, в структуре любви преобладает страсть, что позволяет ее квалифицировать (исходя из подхода Стернберга) как безрассудную любовь-навождение («бессмысленная любовь»). Значимость сексуальности в зависимых отношениях супругов возрастает. Однако, такая сексуальность не имеет собственно сексуального наполнения, а выступает либо как средство привлечения к себе внимания, либо переживается повышение значимости партнера, потерю которого есть большая субъективная вероятность. Об этом свидетельствуют ранние воспоминания созависимых супругов, в которых преобладают доэдипальные темы – темы фузии и сепарации.

И даже тогда, когда в структуре любви таких супругов преобладает страсть, как сексуальный компонент взаимоотношений, реальные травмы и «энергетическое напряжение» относятся к стадии фузии, когда решается проблема близости. Следовательно, в сексуальности зависимых партнеров меньше всего собственно сексуальности.

Сравнение супругов, в отношениях которых сформированы отношения созависимости (группа 2), с теми, отношения которых достаточно зрелые (группа 3) позволяют сделать вывод, что формированию отношений зависимости способствуют оральная симбиотическая и мазохическая характерологические структуры. Напротив, развитие отношений созависимости в браке тормозят шизоидная и обсессивно-компульсивная характерологические структуры. Причем, приведенные закономерности относятся к мужским типам характера. Женская созависимость практи-

чески не связана с определенным характерологическим типом, что, по-видимому, определяется наличием гендерной асимметрии в патриархальной культуре, где феномен зависимости оправдан и даже социально желателен для женщин.

Одним из серьезных вопросов созависимости является вопрос о сочетаемости характерологических структур супругов. Наиболее устойчивыми сочетаниями характерологических структур созависимых супругов являются: нарцисстический муж – оральная жена (20% наблюдений); оральная жена – нарцисстическая жена (16%); шизоидный муж – истероидная жена (22%); обсессивно-компульсивный муж – симбиотическая жена (16%); нарцисстический муж – мазохическая жена (12%).

14% наблюдений составляли совершенно случайные сочетания характерологических структур супругов, в которых трудно было выявить некоторую закономерность.

Martin описал браки с двусторонней зависимостью, под которой он понимал супружество пассивно-зависимого мужа с пассивно зависимой женой. В этом случае «оба не умеют плавать и топят друг друга, толкая под воду». Bergman и Lief характеризуют такой брак, как союз, в котором оба супруга незрелы и зависимы. Оба супруга мечтают о любви, и каждый считает, что дает другому больше, чем получает. Оба супруга не проявляют действительного интереса друг к другу. Некомплементарные браки («слабый – слабый») не являются устойчивыми и достаточно быстро распадаются. Именно поэтому их процент в нашей выборке столь немногочислен. Созависимые браки чаще являются комплементарными, построенными по принципу: «холодный, противозависимый партнер – теплый, зависимый партнер». Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд отмечают, что «подобная тяга к противоположностям является попыткой разрешить не решенные в раннем детстве проблемы связи и отделения». Вместе с тем, такая комплементарность является конфликтной, так как в ее основе лежат инфантильные фантазии, которые практически никогда не реализуются.

Мы попытались выявить некоторый личностный симптомокомплекс зависимости путем факторизации с последующим вращением методом Varimax пространства признаков, включающее факторы 16RF Кеттелла, эмоциональные черты личности, диагностируемые шкалой дифференциальных эмоций К. Изарда и такую характеристику эмоциональной сферы личности как алекситимический симптомокомплекс (использовалась Торонтская алекситимическая шкала), полученных на группе зависимых (группа 2).

Первый фактор, который описывает 34,4% дисперсии, был нами обозначен как фактор зависимости-ранимости. Этот фактор включает следующие параметры: А+ («аффектотимия»); С- («слабость Я»); Е- («конформность»); I+ («премсия»); L- («алаксия»); О+ («гипотимия»); Q₂ - (зависимость от группы); низкая маскулинность и высокая феминин-

ность социогенного уровня; низкая частота переживания интереса и радости, и, напротив, высокая частота переживания горя, гнева, страха, стыда и чувства вины.

Второй фактор описывает 21,3% дисперсии, и был нами обозначен как фактор зависимости-черствости. Этот фактор включает следующие параметры: С+ («Сила Я»); F- (сдержанность); G- («низкое супер-эго»); I- (харрия); L+ («протенсия»); Q₂- (зависимость от группы); высокие частоты переживания интереса и радости; высокие показатели алекситимии.

Третий фактор описывает 13,0% дисперсии и был нами обозначен как фактор протизависимости. Этот фактор включает следующие параметры: С+; Е+ («доминантность»); G+ (высокое супер-эго»); N+ («дипломатичность»); низкая фемининность социогенного уровня; высокие частоты переживания интереса и гнева.

Таким образом, структура зависимой личности женщины включает три фактора: зависимость-ранимость, зависимость-черствость и противозависимость. Первый фактор зависимости характеризует дебютные формы зависимости, когда отношения зависимости удерживаются исключительно в рамках межличностных отношений. Вторым фактором зависимости включает изменения эмоциональной сферы, когда человек не ориентирован в собственных эмоциях (алекситимический симптомокомплекс). Этот фактор зависимости отражает более поздние стадии зависимых отношений, когда существует опасность трансформации межличностной зависимости в химическую. Следует сказать, что данная структура зависимой личности позволяет думать о том, что межличностная и субстантная формы зависимости опираются на разные структурные характеристики личности женщины. Поэтому трудно говорить о потенциальной эквивалентности всех форм зависимости для женщин и легкости перетекания одной формы зависимости в другую.

Подобная процедура была проведена и с данными мужской выборки. Структура зависимой личности мужчин включает два фактора, которые объясняют 63,3% суммарной дисперсии.

Первый фактор, который описывает 40,1% дисперсии, был нами обозначен как фактор зависимости. Этот фактор включает следующие параметры: С-; Е-; G-; I; О+; Q₂ -; низкая маскулинность и высокая фемининность социогенного уровня; высокая частота переживания страха и чувства вины; наличие алекситимического симптомокомплекса.

Второй фактор описывает 23,2% дисперсии, и был нами обозначен как фактор противозависимости. Этот фактор включает следующие параметры: Е+; G+; I-; М- («праксерния»); О- («гипертимия»); Q₃+ («высокое самомнения»); высокие показатели маскулинности и низкие – фемининности; высокие частоты переживания интереса, радости и гнева; высокие показатели алекситимии.

Таким образом, структура зависимой личности мужчины включает два фактора: зависимость и противозависимость. Такая структура яв-

ляется более простой, чем у женщин. Единый фактор зависимости позволяет предполагать, что для мужчин все формы зависимости являются эквивалентными, так как опираются на одну структуру. Алекситимический симптомокомплекс более характерен для мужчин, чем для женщин и встречается в двух выделенных факторах. Опасность трансформации межличностной зависимости в химическую в большей мере характерна для мужчин, чем для женщин.

Наши исследования показали, что у зависимых женщин имеются стилевые особенности защитных процессов, связанные с актуализацией роли примитивных (протективных) защитных процессов, что ориентирует психотерапевтический процесс не только и не столько на анализ инфантильной травмы, сколько на изменение качества защиты, на смену протективных защит дефензивными, что является важным путем усиления Ego-образования.

«Раздутая» сексуальность, разочарование в партнере и слабость Ego-образования являются благоприятной почвой для развития сексуальной дезадаптации супружеской пары, которая поражает значительное число созависимых супружеских пар. Это относится к финальным этапам зависимости (группа 2). Согласно данным опроса супругов относительно перспектив брака и желания сменить партнера были получены следующие результаты: среди женщин – 56% открыто говорят о желательности смены партнера («но где взять?!»), а среди мужчин эта частота достигла 70%. Наиболее частыми формами сексуальной дезадаптации являются смешанная коммуникативно-полоролевая, полоролевая и коммуникативная. Это означает, что основные проблемы супругов лежат в плоскости коммуникации, когда семьи становятся привычно-конфликтными.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводам, что супружеская созависимость приводит к снижению уровня супружеской адаптации, проявляющейся в снижении психологической безопасности супружества, надежности партнера, семейной идентичности, гибкости (когнитивной, ролевой и нормативной), демократичности семейного лидерства, ассертивности поведения, конструктивности в преодолении кризисных ситуаций. Вместе с тем, за счет механизмов идеализации и отрицания на инициальных этапах формирования зависимости (этап «медового месяца») отношения инфантильной зависимости воспринимаются как зрелые отношения (ответственность партнеров и гипертрофированная забота друг о друге), а инфантильная преданность партнеру («я не могу без него, я не представляю жизни без него») как духовная близость. При формировании зависимости происходит уплощение факторной структуры супружеской коммуникации.

Ролевое функционирование супругов в зависимых семьях имеет определенную особенность, состоящую в обеднении ролевого репертуара-

ра, в редуцировании гендерного функционирования за счет эмоциональной перегрузки актуальной роли.

Библиографический список

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. Инд. и групп. различия в поведении: Учебное пособие / Пер. с англ. Д. Гурьева. - М.: Апрель Пресс, ЕКСМО - ПРЕСС, 2001. – 752.с.
2. Голод С.И. Стабильность брака. - Л.: Наука, 1984.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2002. - 752 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. - СПб.: Питер, 2003. – 544.с.
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М., 1988.
6. Куттер Т. Любовь, ненависть, зависть, ревность. Психоанализ страстей. - СПб.,1998. – 377.с.
7. Либина А. Психология современной женщины: И умная, и красивая, и счастливая. - М.: ПЕР СЕ, 2001. – 528 с.
8. Сатир В. Как строить себя и свою семью. - М.: Педагогика, 1992. – 184 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. - СПб., 1999.

Е.В.Бурмистрова, М.С.Лукова

*НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт» г. Москва
ГОУ ВПО Рязанский государственный университет им. С.А.Есенина*

Роль коммуникативной компетентности в работе представителей социономических профессий

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 09-06-00646а*

Одним из прогнозируемых результатов социализации личности является сформированность ее коммуникативной успешности, определяемой как соответствующий уровень коммуникативной культуры, оказывающейся в данном контексте интегративным свойством личности, соотносимым с понятием «коммуникативная компетентность». Коммуникативная компетентность в общем виде предстает как уровень освоенности опыта взаимодействия с окружающими (готовности к социальному взаимодействию), который обеспечивает личности адекватное (в рамках своих способностей и социального статуса) функционирование в обществе. Коммуникативная компетентность при этом оказывается детерминированной не только свойствами личности, но и изменениями, которые происходят в обществе, требованиями, которые оно предъявляет к своим членам [3].

Актуальность данной темы определяется также тем, что в современном обществе большое значение уделяется общению, в частности невербальному каналу передачи информации. Люди могут обмениваться информацией разного типа на разных уровнях понимания. Известно, что общение не исчерпывается устными или письменными сообщениями. В этом процессе важную роль играют эмоции, мимика партнеров, жесты. Кроме объема занимаемого невербальными средствами коммуникации в процессе общения, их значимость для правильного восприятия другого человека обуславливается тем, что проявление выразительных движений определяется психической деятельностью подсознания и, следовательно, как отражение бессознательной психической деятельности более достоверны, чем речь.

Профессионализм представителей современных социэкономических профессий, профессий сферы «человек-человек» проявляется в том, что коммуникативные задачи они решают не столько на интуитивном, сколько на сознательном уровне, опираясь на знания психолого-педагогических закономерностей.

Профессиональная деятельность бортпроводников зачастую протекает в измененных условиях существования. Практически постоянно на протяжении всей деятельности имеют место экстремальные факторы: невесомость, перегрузки, сенсорная изоляция, потенциальная угроза жизни и т. п.. Особенности условий труда, специфика и широкий спектр трудовых операций, неординарность сочетания профессиональных ролей в труде, высокий уровень сложности и ответственности задач, многофункциональность трудовых операций и множественность видов деятельности, ни один из которых нельзя упустить или выполнять небрежно, - все это позволяет назвать профессию бортпроводника воздушного судна уникальной.

Согласно «Системе качества перевозок и обслуживания пассажиров воздушным транспортом» (ОСТ 54-1-283.01-94) в разделе «Услуги для пассажиров на борту воздушных судов внутренних воздушных линий Российской Федерации» к основным требованиям, предъявляемым к бортпроводникам на борту ВС относится: в экстремальных ситуациях сохранять самообладание, уверенность в своих действиях и в себе, действия бортпроводника должны быть четкими, голос спокойным, слова убедительными.

С целью изучения особенностей коммуникативной компетентности бортпроводников в 2009-2010 учебном году нами было проведено исследование, в котором приняли участие 40 испытуемых женского пола, все являлись сотрудниками ОАО А/К «Трансаэро» и работали в должности бортпроводников. Средний возраст составил 25 лет. Выборка разделилась на две группы: 1) группа, в которую вошли бортпроводники со стажем работы более 3-х лет (22 сотрудника в возрасте от 20 до 28

лет); 2) группа сравнения, состоящая бортпроводников, проработавших менее 1-го года (18 сотрудников в возрасте от 20 до 28 лет).

Проанализировав результаты, проведенного исследования особенностей личности и ее коммуникативной компетентности было выявлено, что у бортпроводников со стажем работы более 3-х лет высокие показатели социально-коммуникативной компетентности: более опытные бортпроводники обнаружили более высокие показатели стремления к статусному росту ($U=59$ при $p \leq 0.001$), чем их коллеги с меньшим стажем работы.

Бортпроводники со стажем работы более 3-х лет хорошо распознают эмоции других людей по невербальным проявлениям: группа опытных бортпроводников обладает высоким уровнем распознавания невербальных компонентов общения (60,85 баллов), а группа бортпроводников, проработавших менее года – средним с тенденцией к низкому уровню распознавания невербальных компонентов общения (35,5 баллов).

Бортпроводники со стажем работы свыше 3 лет более эмоционально устойчивы, чем бортпроводники, отработавшие менее 1-го года: в группе сотрудников «Трансаэро» со стажем работы более 3-х лет средний балл по шкале «Экстраверсия» равен 14,7, а по шкале «Нейротизм» - 9,1 балла, в группе сотрудников со стажем работы менее года средний балл по шкале «Экстраверсия» равен 10,6, а по шкале «Нейротизм» - 15,6 баллов.

По показателям вербальной составляющей коммуникативной компетентности, коммуникативным и организаторским способностям, а также уровню экстраверсии значимых различий выявлено не было. Возможно, что эти качества не являются профессионально специфическими для прогноза успешности и времени работы сотрудника экстремальной профессии. Корреляционный анализ обнаружил, что низкие показатели коммуникативной компетентности (социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределенности, ориентация на избегание неудач, фрустрационная нетолерантность) связаны с низкой способностью к распознаванию невербальных компонентов в общении, с интровертированностью и высоким нейротизмом. Стремление к статусному росту у бортпроводников связано с высокой способностью к распознаванию невербальных компонентов в общении, с экстравертированностью и высоким нейротизмом. Конформность, а также коммуникативные и организаторские способности корреляционных связей не обнаружили.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что деятельность специалиста социономической профессии определяется целым рядом факторов. Обобщая их, можно сказать, что мобилизовать свои лучшие качества, выполнить стоящую задачу в заданные сроки и с минимальными затратами психических и физических усилий в условиях повышенной экстремальности деятельности могут лишь те люди, которые характеризуются высоким уровнем развития коммуникативной компетентности и

определенными социально-психологическими особенностями: эмоциональной устойчивостью, активностью, общительностью, контактностью, оптимистичностью, а в качестве главной профессиональной характеристики для представителей профессии «человек-человек» выступает коммуникативная компетентность.

Библиографический список

1. Госкомтруд СССР: Постановление от 25.10.1974 N 298/П-22. М., 1974.- 24 с. <http://www.webapteka.ru/phdocs/doc5932.html>
2. Смирнов Б., Долгополова Е., Психология деятельности в экстремальных ситуациях. - 2 издание, исправленное, дополненное - М.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – 292 с.
3. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М., 2005.

К.С. Кузнецова

Педагогический институт ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия

К вопросу о возможностях диагностики и развития эмоционального интеллекта в современном образовательном учреждении

Технический прогресс XXI века, смена морально-нравственных устоев общества, насыщенный темп жизни, стремление к успеху, материальным благам и реализации себя в карьере и личной жизни формируют новую активную жизненную позицию человека, заставляют его задуматься о выборе целей и средств их достижения, делают людей работоспособнее, энергичнее, изобретательнее. В контексте таких процессов возникает необходимость построения благоприятных и продуктивных взаимоотношений с окружающими, ведь человек не может быть асоциален, он живет в обществе среди других людей.

Во все времена существовала категория людей, которые не обладали высоким коэффициентом умственного развития, но достигали больших успехов в обучении, карьере и личной жизни, умели вызвать симпатию окружающих, заряжали позитивным настроением. В компании таких людей всегда было весело и интересно, им невозможно было отказать, они обладали большим количеством друзей и хороших знакомых, к таким людям всегда тянуло, в их обществе было приятно находиться. Раньше таких людей называли «хваткими», «пробивными», «хитрыми» и т.д., сейчас, с уверенностью можно сказать, что эти люди обладали высоким уровнем развития эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект (далее в тексте – ЭИ) выражается в способности понимать собственное эмоциональное состояние и состояние окружающих, а также анализировать, какие действия необходимо

предпринять в той или иной ситуации и что за этим может последовать. Это разумное управление эмоциями для гармонизации своих отношений с другими людьми и достижения намеченных целей. Рассмотрим взгляды некоторых исследователей на проблему ЭИ.

Г. Бхарвани, в своей книге «Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект» трактует ЭИ, как «способность настраиваться на эмоции, понимать их и предпринимать адекватные действия. Эмоциональный интеллект обостряет здравый смысл. Его изучение дает нам прочную опору и снабжает простыми инструкциями по использованию обостренного здравого смысла: мы знаем, как следует поступать в определенной ситуации, и так, и поступаем» [1]. Смысл данного определения заключается в способности понимать эмоциональные состояния и направлять их в нужное русло для достижения благоприятных и продуктивных взаимоотношений с окружающими, в триумфе здравого смысла над чувствами и эмоциями, рационального над эмоциональным.

Исследователь И.Н. Андреева убеждена, что «эмоциональный интеллект не содержит общие представления о себе и оценку других. Он фокусирует внимание на познании и использовании собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения» [26].

Однако автор Г.Г. Горскова считает, что «эмоциональный интеллект – это способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Конечный продукт эмоционального интеллекта – принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл» [2].

Авторы Г. Бхарвани, И.Н. Андреева и Г.Г. Горскова приходят к одному и тому же выводу: акцентируя внимание на эмоциях, человек регулирует собственное поведение с целью решения возникающих проблем. Получив информацию и осмыслив ее, он принимает решение о необходимости того или иного поступка, уместного в контексте данного события.

Интересную точку зрения представляет А.В. Гуськова, которая убеждена, что «ЭИ – есть набор способностей и соотношение когнитивных, личностных и мотивационных черт» [4].

Объединяя когнитивные способности с личностными характеристиками, Гуськова добавляет мотивацию, что отличает ее подход от ряда других исследований. Ведь мотив является основой принятия решений, а также выбора целей и средств их достижения.

Понятие эмоциональный интеллект расширяется частью авторов и выводится за рамки познания эмоциональных явлений. Так, Д.В. Люсин определяет его как «интерес к внутреннему миру других людей (и к собственному), склонность к психологическому анализу поведения» [10]. А

исследователь И.Н. Андреева говорит о том, что «эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью» [26].

Сложно не согласиться с подобной трактовкой, ведь понимание и управление эмоциями свидетельствует о способности человека разобраться в себе и в окружающем мире, о степени комфортности его существования в рамках социума.

Изучив позиции авторов относительно эмоционального интеллекта, можно сделать вывод о том, что данное явление представляет собой интерес к внутреннему миру (как к собственному, так и окружающих людей), дающий возможность настраиваться на эмоции и осмысливать их. Конечный продукт эмоционального интеллекта – принятие решений с учетом полученной эмоциональной информации и регуляция поведения, направленные на достижение благополучия.

Рассмотрим два вида предпосылок развития эмоционального интеллекта: биологические и социальные. Уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации составляют биологические предпосылки. К социальным предпосылкам эмоционального интеллекта относятся: синтония, закономерно сменяющаяся рационализацией, степень развития самосознания ребенка, уверенность в эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, эмоционально благополучные отношения между родителями, андрогинность, внешний локус контроля, религиозность.

Необходимо отметить, что в основе биологических предпосылок ЭИ лежат врожденные различия, касающиеся функциональной асимметрии мозга и свойств темперамента.

Однако социальные предпосылки складываются, прежде всего, в семейном окружении. Характер отношений между супругами, их внимание к внутренней жизни ребенка, а также стратегия воспитания, предполагающая формирование адекватной самооценки и позитивного образа Я, развитие самоконтроля и способности к взвешенному анализу эмоциональной информации, отсутствие жесткой установки на соответствие поведения ребенка требованиям его тендерной роли – определяют социальные предпосылки эмоционального интеллекта [12].

Идея ЭИ появилась и развивается наиболее активно за рубежом, следовательно, большинство методик диагностики описаны иностранными авторами и остаются не адаптированными и не переведенными на русский язык. Необходимо также отметить, что российскими учеными постепенно разрабатываются новые способы измерения эмоционального интеллекта, а также адаптируются и переводятся на русский язык иностранные методы. Существующие методики можно разделить на две группы.

1. Методы, основанные на самоотчете и самооценке испытуемых.
2. Тесты, которые должен заполнить не только испытуемый, но и несколько знакомых ему людей (так называемых «оценщиков»), представляющих баллы его эмоциональному интеллекту.

Возникает вопрос о способности испытуемого оценить себя объективно. Можно было бы предположить, что люди лучше разбираются в собственном эмоциональном функционировании, однако эмпирических данных, подтверждающих эту точку зрения, практически не существует [27].

К первой группе методик, основанных на самоотчете и самооценке испытуемых, относится многофакторная шкала MEIS, разработанная в 1999 году Дж. Мэйером, П. Сэловеем и Д. Карузо. Это письменный тест, состоящий из правильных и неправильных вариантов ответов. MEIS содержит несколько видов задач: на распознавание эмоций, на умение описывать собственные эмоции, на понимание состава и взаимосвязи различных эмоций, а также задачи на способности управления эмоциями [8; 23]. Тест MEIS является более ранней и более простой версией MSCEIT.

MSCEIT (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Tests) состоит из 141 вопроса, которые оценивают испытуемого по двум областям «Опытной» и «Стратегической», и четырем шкалам.

Первая шкала «Распознавание эмоций» определяет способность тестируемого воспринимать и различать собственные чувства, а также чувства других людей. Суть испытания состоит в том, что, глядя на портрет, необходимо определить эмоции человека, изображенного на нем.

Во второй шкале «Помощь мышления» акцент сделан на рефлексии. Задаются вопросы, направленные на способность испытуемого определить какие чувства будут наиболее уместны в предложенной ситуации. Например: «Какие чувства будут наиболее адекватны при знакомстве с родителями Вашего партнера?».

Третья и четвертая шкалы – это «понимание и управление эмоциями». «Понимание эмоций» отражает способность понимать комплексные эмоции и «эмоциональные цепи» (как эмоции переходят из одной в другую). А «Управление эмоциями» — способность управлять чувствами и настроением, как своим, так и окружающих [19].

А.В. Садокова и П.М. Воронкин представляют методику измерения эмоционального интеллекта у подростков. Она осуществляется через критерий сравнения с результатами диагностики таких качеств, как: эмпатия, алекситимия, эмоциональность, эмоциональная возбудимость. Данный «Опросник эмоционального интеллекта» содержит 4 шкалы – «понимание своих эмоций, эмпатия, способность к эмоциональной регуляции и использование эмоций в деятельности», он позволяет определить общий показатель эмоционального интеллекта подростков [5].

Анкета по измерению эмоционального интеллекта EQ-i R издана на 14 языках, в том числе и на русском. Она имеет также и детскую версию (для тестирования детей и подростков от 6 до 18 лет). Данная анкета

измеряет пять основных компонентов эмоционального интеллекта: внутриличностный (самоуважение), межличностный (сочувствие, ответственность), приспособляемость (способность адаптировать свои эмоции к изменяющимся условиям), управление стрессом (эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость) и общее настроение (оптимизм) [17; 25]. Адаптированный русский вариант методики, автором которой является Д.В. Люсин, представляет собой тест из 46 вопросов. Основные шкалы и субшкалы опросника ЭИ: *Шкала МЭИ* (межличностный ЭИ) – отражает способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими. *Шкала ВЭИ* (внутриличностный ЭИ) – отражает способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. *Шкала ПЭ* (понимание эмоций) – определяет способность к пониманию своих и чужих эмоций. *Шкала УЭ* (управление эмоциями) – определяет способность к управлению своими и чужими эмоциями. *Субшкала МП* (понимание чужих эмоций) – способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей. *Субшкала МУ* (управление чужими эмоциями) – способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать, интенсивность нежелательных эмоций, возможно, склонность к манипулированию людьми. *Субшкала ВП* (понимание своих эмоций) – способность к осознанию своих эмоций; их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию. *Субшкала ВУ* (управление своими эмоциями) – способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. *Субшкала ВЗ* (контроль экспрессии) – способность контролировать внешние проявления своих эмоций [7].

И. Андреева (Полоцкий университет) предлагает русскоязычный вариант опросника Н. Холла (со ссылкой на книгу Ильина 2001 года). В нем 30 утверждений, степень своего согласия с которыми испытуемый шкалирует от (-3) до (+3). По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление [6].

«Опросник по определению уровня использования эмоционального интеллекта для руководителей» Дэвида Райбака позволяет определить уровень эмоционального интеллекта и использовать эмоциональный интеллект в работе. Методика состоит из 60 утверждений, которые оцениваются по пятибалльной шкале [9].

Одним из тестов, которые должен заполнить не только испытуемый, но и несколько знакомых ему людей является Ei-360, созданный в 2000 году доктором Дж. П. Паулиу-Фрай. Диагностика основана на самооценке, а также на оценке «оценщиков» количеством до десяти человек, которые могут являться членами семьи, сверстниками или коллегами испытуемого. Процесс измерения происходит через Интернет и до-

ступен каждому. Данная методика позволяет сравнить собственное восприятие эмоционального интеллекта с восприятием своего интеллекта окружающими [25;22].

Британский сайт, посвященный психологическому тестированию, предлагает тест, состоящий из 70 вопросов и занимающий около 40 минут. Результаты выдаются по следующим шкалам: «Поведение», «Знание», «Эмоциональное проникновение в себя», «Мотивация», «Выражение эмоций», «Эмпатия и социальная интуиция». Мнение окружающих о человеке (яркий, коммуникабельный, тактичный, или сдержанный, холодный, невыразительный, стремящийся к уединению), а также способность испытуемого контролировать свои эмоции в поведенческих реакциях характеризуют поведенческий аспект эмоционального интеллекта. Фактор «Знания» определяют наличие знаний, необходимых для эмоционально «умного» поведения. Эти знания могут касаться основных принципов социальных взаимоотношений, навыков саморегуляции, ситуаций, в которых уместно проявление тех или иных чувств и т.д. «Эмоциональное проникновение в себя» авторы понимают как идентификацию и обозначение своих эмоций (то есть не только понять, что переживается какая-то эмоция, но и конкретизировать ее), а также осознание мотивов собственного поведения. Фактор «Мотивация» определяет наличие внутренней мотивации к осуществлению деятельности и самодисциплины, настойчивости в достижении поставленных целей. Следующий фактор отвечает за способность человека адекватно выражать и контролировать свои эмоции, а также реагировать на проявления чувств других людей. В «Эмпатии и социальной интуиции» основной акцент делается на способность человека адекватно понимать мотивы, стоящие за поступками окружающих [23].

Отечественная разработка лаборатории «Гуманитарные технологии» представляет собой попытку адаптировать этот тест для русскоязычных пользователей. Первоначально оба теста имели одинаковую факторную структуру, однако, поскольку методика лаборатории «Гуманитарные технологии» находится в процессе апробации и модификации, окончательный русскоязычный вариант может отличаться от английского [13].

В основе технологии, называемой «360 градусов» лежит перекрестная оценка (в группе испытуемых каждому предлагают оценить каждого). Результатами данной диагностики является получение данных о действиях человека в реальных рабочих ситуациях и о проявленных им деловых качествах, а также «эмоциональная мудрость» оцениваемой фигуры в отношениях с людьми, непосредственно ее окружающих [24]. Одним из ярких представителей подобной методики является западная технология The Emotional Intelligence View 360 (EIV360), предлагающая 17 критериев оценки эмоционального интеллекта, разбитых по областям «Саморегуляция», «Регулирование отношений» и «Коммуникация» [15].

Кроме рассмотренных методов диагностики можно также упомянуть несколько популярных тестов, определяющих уровень эмоционального интеллекта: SEI (Six Seconds Emotional Intelligence Test) и OVS (Organizational Vital Signs), разработанные группой «6 секунд» [21], [20], ECI (Emotional Competence Inventory) Бояциса, Гоулмана и МакБера [14], EQ Map опубликованный фирмой «Essi Systems» [18], Emotional Intelligence Appraisal опубликованный фирмой «Talent Smart» [16].

Особенного внимания в контексте нашего исследования заслуживает развитие эмоционального интеллекта. Так как изучение данного явления теряет смысл без возможности его совершенствования.

Возникает справедливый вопрос: а почему так важно развивать эмоциональный интеллект? Ответ дают многочисленные исследования, свидетельствующие о том, что около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% – всем известный IQ – коэффициент умственного развития. Этот вывод ученых изменил традиционные взгляды на природу личностного успеха и развития человеческих способностей, вследствие чего совершенствование логического мышления и кругозора еще не является залогом успешности в жизни [25].

Психологи утверждают, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к такому явлению, как алекситимия (отсутствие способности определять чувства), повышающему риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и взрослых. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье человека [25].

«Эмоционально мудрый» человек более «эластичен» в поведении и ведет себя увереннее, поскольку понимает внутренние переживания собеседника и предвидит его реакцию на тот или иной поступок. Если в воспитании морали или нравственности акцент делается на оценках «хорошо – плохо», «добро – зло», то в развитии эмоционального интеллекта – на поиск «золотой середины» между «хорошо» и «плохо», между тем, что принято большинством в обществе и тем, что возможно применить для человека в определенной ситуации. Иными словами, эмоциональный интеллект представляет собой непрерывный процесс вчувствования, оценивания выбора действий, причем выбор этот основывается не столько на принципах и правилах поведения, сколько на умении поставить себя на место другого и почувствовать его переживания и эмоции [25].

По мнению большинства психологов, дети, понимающие эмоции, более отзывчивы, социально умелые и зачастую приняты в своей группе. Для принятия решения на основе эмоциональной грамотности человеку необходима определенная доля объективности, ведь умение поставить себя на место другого и почувствовать его переживания – это уже не субъективный взгляд на ситуацию. Подобные умения помогают развить

в ребенке взрослого, а также принимать верные решения и успешно ориентироваться в современном мире. Поступая с учетом норм нравственности, ребенок чувствует переживания других людей (перед тем как давать оценку их поступкам), в результате чего, он из каждой жизненной ситуации получает так называемую эмоциональную информацию. Это помогает избавиться от излишних суждений, делает детей более человечными и мудрыми. Ведь чтобы легко жилось с людьми, чтобы с ними складывались близкие, теплые взаимоотношения, надо уметь внимательно относиться к окружающим, ставить себя на место другого [11].

Интересный подход представляет И.Н. Андреева. Автор делает вывод о том, что основные позиции относительно процесса развития ЭИ можно разделить на две группы. 1. Эмоциональный интеллект развивать нецелесообразно, т.к. он является устойчивой способностью, ограниченной механизмами наследственности. Но эмоциональные знания, вид информации, которой эмоциональный интеллект оперирует, относительно легко приобретаются и совершенствуются. 2. Эмоциональный интеллект можно и нужно развивать [3].

В современной психологии и педагогике существует точка зрения, что оптимальным периодом развития эмоционального интеллекта является детство. В детском возрасте формируются привычки, умения и знания, способствующие развитию системы основных синоптических проводящих путей в архитектуре нервной системы и в дальнейшем с трудом поддаются изменению. Пытаясь изменить эмоциональный интеллект в зрелом возрасте, ученые сталкиваются с необходимостью «перемонтажа» компонентов высшей нервной системы. Тем не менее, нервные пути мозга развиваются до середины человеческой жизни, что все-таки означает возможность эмоционального развития в период зрелости, проявляющееся в увеличении способности сознательного регулирования эмоций [3].

Использование программ развития эмоционального интеллекта в школе оказывает благотворное влияние на психическое здоровье детей, способствует снижению употребления алкоголя и табака, препятствует антисоциальному поведению. Внедрение подобных программ в школьную практику зачастую вызывает сомнения педагогов, т.к. считается, что основная цель школы – академические знания. Тем не менее, в последнее время идея развития эмоционального интеллекта становится более популярной. Мнение Д. Гоулмана о том, что высокий эмоциональный интеллект обеспечивает академическую успеваемость, получило широкий резонанс в современной педагогике. Однако эмпирических данных о связи между ЭИ и академической успешностью практически не существует, тем не менее, установлено, что программы развития ЭИ способствуют повышению внимательности, ответственности, самоконтроля. Как отмечает Дж. Мэттьюс с коллегами, исследователи «перекрестились» то, что хорошие педагоги и родители знали всегда. Интерес к

внутреннему миру, наряду со способностью использовать полученные знания для решения проблем, в определённой мере способствуют академической успешности [3].

В настоящий момент за рубежом открыты институты и исследовательские центры, занимающиеся проблемой взаимосвязи чувств и разума, а также созданы специальные программы для развития эмоционального интеллекта детей и взрослых.

Подводя итоги, необходимо отметить, что феномен эмоционального интеллекта в последнее время приобретает все большую актуальность. Осознание прямой зависимости жизненных успехов от управления эмоциональной сферой, приводит к пристальному вниманию к данному явлению. Первые работы, посвященные ЭИ появились в 1920 году, а в 1990 году в мировую психологию был введен и сам термин «эмоциональный интеллект». С тех пор появляется большое количество разнообразных моделей, теорий, тестов и книг. В газетах, а также деловых, развлекательных и женских журналах по всему миру печатаются статьи об эмоциональном интеллекте под броскими заголовками. Некоторые ученые, исследуя данное явление, делают акцент на когнитивных способностях человека, некоторые – на личностных характеристиках, а кто-то объединяет и то и другое. Сходство всех определений ЭИ заключается в способности человека определять, понимать, выражать эмоции и управлять ими, а также в стремлении к успешному социальному взаимодействию. ЭИ представляет собой способность человека идентифицировать эмоции, причем как собственные, так и собеседника и, использовать полученную информацию в мышлении и деятельности.

Библиографический список

- 1) Важнее, чем IQ! EQ: эмоциональный интеллект. Тренинг «секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле / Г. Бхарвани. – СПб: «Прайм-Еврознак», 2009. – 218 с.
- 2) Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Горскова // Тез.науч.-практ.конф. «Ананьевские чтения». СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 1999.С.25 – 26
- 3) Возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга / И.Н. Андреева // <http://epolotsk.compsyarticles.phplng=ru&pg=241.mht>
- 4) Возрастная педагогическая психология. Роль «модели психического» при решении мыслительных задач / Гуськова А.В. // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 26 – 35.
- 5) Методика исследования эмоционального интеллекта подростков / А.В. Садокова, П.М. Воронкина // Психологическая диагностика, 2006, № 3, С. 68-83
- 6) Методика Н.Холла на определение уровня эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // www.eq-rating.ru/images/doc/Holl.doc

7) Новая методика для измерения ЭИ: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика, 2006, №4, С.3-22

8) Описание теста MEIS / How to test emotional intelligence / Eyal Reingold // http://www.psych.utoronto.ca/~reingold/courses/intelligence/cache/testing_ei.htm

9) Опросник по определению уровня использования эмоционального интеллекта для руководителей (из книги Дэвида Райбака "Как использовать эмоциональный интеллект в работе") / И Н. Андреева // <http://www.eq-rating.ru/content/view/38/2/>

10) Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29 - 36.

11) Становление эмоционального интеллекта старших дошкольников / Трофимова Н.М., Нгуен Минь Ань // Начальная школа плюс До и После, 2007. № 9. С. 67 – 69

12) Тематические сообщения. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / Андреева И.Н. // Вопросы психологии, № 5, сентябрь – октябрь 2007, С. 57 – 65

13) Тест «Эмоциональный Интеллект» (ЭМИQ) / HR-Лаборатория «Гуманитарные технологии» // <http://ht.ru/test/>

14) Тест на эмоциональный интеллект / Emotional Competence Inventory Scales // http://www.eiconsortium.org/measures/eci_360.html

15) Тест на эмоциональный интеллект / Emotional Intelligence View 360 // <http://www.icebergttools.com/emotional-intelligenceview360.php>

16) Тест на эмоциональный интеллект / Emotional Intelligence Appraisal // www.talentsmart.com/products/ei.php?ID

17) Тест на эмоциональный интеллект / EQ-i Emotional Quotient-Inventory Reuven Bar-On // <http://www.mhs.com/product.aspx?gr=IO&prod=eqi&id=resources>

18) Тест на эмоциональный интеллект / Essi Systems' EQ Map // http://www.essisystems.com/services/eq_map/

19) Тест на эмоциональный интеллект / Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test // <http://www.emotionaiq.orgMSCEIT.htm>

20) Тест на эмоциональный интеллект / Organizational Vital Signs // <http://www.6seconds.org/tools/ovs.php>

21) Тест на эмоциональный интеллект / Six Seconds Emotional Intelligence Assessment (SEI) // <http://www.6seconds.org/sei/>

22) Тест на эмоциональный интеллект / Test your EQ // <http://www.ihhp.com/EI360.htm>

23) Тест на эмоциональный интеллект / What is your emotional IQ? // http://www.queendom.comtestsaccess_pageindex.htmidRegTest=1121.mht

24) Технология оценки эмоционального интеллекта методом 360 градусов // <http://www.kellyservices.ru/web/ru/services/ru/pages/360.html>

25) Эмоциональный интеллект и его развитие у детей / Новикова Л.М. // <http://festival.1september.ru/articles/211278/>

26) Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // <http://www.epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=58>

27) Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д.В. Люсин // <http://www.eq-rating.ru/content/view/242/mht>

Яковлева Н.В.

*Рязанский государственный медицинский университет
имени И.П. Павлова*

Системная характеристика эффективности жизнедеятельности субъекта как социально-психологический аспект модернизации прикладных психологических исследований

В контексте общей теории жизнедеятельности актуальным становится вопрос оценки эффективности жизни отдельного человека. Подходов к исследованию эффективности жизнедеятельности в современной литературе очень много (Парсонс, 1977, О'Brien, 1986, Джордж, Джоунс, 2003, Costa, 1996, Новик, 2004). Наиболее распространенный подход к исследованию эффективности – изучение качества жизни.

Качество жизни субъекта – интегральная характеристика успешности жизненных процессов. При анализе качества жизни особенно важно учесть все сферы жизнедеятельности человека. Кроме того, учитывая отражательную природу психики, важно рассматривать не только объективные показатели жизненного процесса, но и «субъективные». Как человек оценивает свою жизнь не менее важно, чем то, что он реально имеет. Наиболее полно такие характеристики представлены в социологических концепциях качества жизни (F. Conners, W. Rodgers, F. Andrusa, L. Milbreit, Mc Cannell). В последнее время, наряду с эконометрической концепцией социальных индикаторов, стала активно развиваться концепция «ощущаемого» качества жизни (Campbell 1959, Andrews, Withey, 1976, Bowling, 1997, Coates, 1997, Mc Quillon et al, 1998, Новик, Ионова, 1999, 2002 и др). Жизненная удовлетворенность, без сомнения, функционально смыкается со смысловой сферой жизни, являясь формой «обратной связи», для смысловой регуляции человеческой активности. Таким образом, интегральными характеристиками качества жизни могут быть: объективный критерий – жизненная продуктивность и специфически психологический – жизненная удовлетворенность.

Жизненная продуктивность. В структуре жизненной продуктивности можно выделить социальный и биологический статусы человека. Методологической основой такого выделения могут быть работы Б.Г. Ананьева по созданию интегральной структуры свойств человека (1989), Т. Парсонса по

исследованию функциональных уровней системы «взаимообменов» между социальной средой и человеческим действием. (Parsons, 1968).

Социальный статус от (лат. status — положение, состояние). В научной литературе этот термин имеет несколько значений. Во-первых, социальный статус – это объективное место индивида в социальной системе в соответствии с его характеристиками (природными, профессиональными, образовательными, этническими и др.). Во-вторых, это положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии.

Социально-экономический статус. Понятие социально-экономического статуса введено американскими исследователями для обозначения переменных, которые играют роль устойчивой ситуативной детерминанты и результата психического развития человека. SES (с английского – socio-economical status), определяемого на основе анализа рода занятий, уровня дохода и образования (Liebert, Wick-Nelson, 1981). Можно выделить два подхода к социально-экономической стратификации населения. Первый связан с выделением континуальной шкалы: «снизу-вверх», другой – с выделением среднего класса и его сравнением с неблагополучными группами населения. В рамках первого подхода выделяют пять SES-уровней: нижний (неблагополучный); голубые воротнички (рабочий класс); белые воротнички (служащие); выше среднего (бизнесмены); высокий (независимые профессионалы). В основе данной стратификации, как минимум, 8 компонентов: 1) ранг профессии мужчины в терминах престижности; 2) доход семьи; 3) качество домашнего хозяйства; 4) репутация района проживания; 5) связи с общественными организациями; 6) посещения церкви; 7) образование мужчины; 8) образование женщины (Coleman, Neugarten, 1971). Современные отечественные исследователи свели количество показателей к минимуму (Gustafson, Magnusson, 1991; Ильин, 1991; Радаев, Шкаратан, 1996; Куценко, 2000; Малышева, 2003 и др.): объективный социально-экономический статус (образование, профессиональная занятость, материальный доход); изменение уровня SES за исследуемый период или по сравнению с родительской семьей. Социально-экономическая стратификация часто используется в прикладных исследованиях для выявления социально-психологического портрета того или иного класса (Бэрон, Керр, Миллер, 2003; Ойстер, 2004). В качестве дополнительного параметра часто используется самоидентификация по SES шкале (чаще всего – относит ли себя человек к среднему классу) (Радаев, Шкаратан, 1996). Социоэкономический статус оказывается наиболее значимым предиктором различий в здоровье для людей среднего возраста. Хотя по данным на момент обследования молодые люди кажутся сходными по показателям здоровья, в более зрелом возрасте частота хронических заболеваний связана с профессиональным и образовательным уровнем в молодые годы (James, 1992). В другом масштабном исследовании здоровья (Hollingshead, Redlich, 1958) изучалась связь SES и частоты проявления определенных типов психических расстройств. Среди пациентов, отно-

сящихся к слоям с высоким SES, был выявлен высокий процент невротических расстройств. В то же время люди с низким SES значительно чаще страдали от психопатических расстройств. На этих данных авторы обосновали теорию «Дрейф». Ее суть в том, что психопатические расстройства ограничивают возможности человека по достижению более высокого статуса, заставляют их «дрейфовать» к худшим условиям существования.

Социально-психологический статус. Социально-психологический статус понятие, характеризующее положение человека в системе межличностных отношений в коллективе; элемент неформальной структуры (Петровский, 1990). Он характеризует включенность человека в систему межличностных отношений (Т. Парсонс, 1999). Социально-психологический статус показывает место человека в этой системе отношений. Можно, как минимум, выделить статус лидера, участника, наблюдателя и изгоя данных коммуникативных взаимодействий.

Биологический статус. Вопрос интегрального биологического статуса человека не менее сложен для медицинских наук, чем для психологии вопрос о психологическом статусе. В рамках нашего междисциплинарного исследования индивидуального здоровья (Лапкин и др., 1995 - 2003) в биологическом статусе выделяют физический (общая работоспособность, выносливость и тренированность человека) и физиологический (уровень функционирования основных систем организма) статусы. Для их определения и мониторинга разработана система диагностического инструментария. Для скрининговой оценки биологического статуса (а именно такой уровень оценки достаточен для нашей модели) будем использовать два показателя: уровень физической работоспособности; отсутствие (наличие) симптомов нарушения функционирования основных систем организма.

Жизненная удовлетворенность. Собственно психологический показатель качества жизни появился, в русле теории «ощущаемого» качества жизни. В структуре удовлетворенности жизнью существует два подхода: исследование общего субъективного благополучия (счастье) (Аргайл, 1991; исследование отдельных параметров качества жизни (Bowling, 1996; Bullinger et al, 1996, Staquet, 1998). Исследования качества жизни проводятся, в основном, в медико-социальных исследованиях и имеют хорошую методическую базу. Существует даже международная организация по исследованию качества жизни: «International Society for Quality of Life Research (ISOQOL). Цель ISOQOL – сформировать интеграция подходов и технологий исследования качества жизни (Новик, Ионова, 2002). В современных подходах к исследованию качества жизни, обычно, совмещены общие и частные показатели: Sickness Impact Profile (SIP), McMaster Health Index Question Naire (MHIQ), Nottingham Health Profile (NHP), Psychological General Well Being Index, General Health Rating Index, Quality of Well Being Scale, Quality of Life index, SF-36 (Максимкина и др. 1999). Как правило, в таких исследованиях выде-

ляются «сферы и аспекты удовлетворенности жизнью». Чаще всего это различные аспекты социального и биологического статусов (MHIQ, SIP и др.) и (или) сферы жизнедеятельности: трудовая деятельность, ведение домашнего хозяйства, социальная жизнь, семейная жизнь, половая жизнь, увлечения, активный отдых (NHP).

Выводы. При оценке жизненной удовлетворенности в рамках нашей модели, при анализе интегральных характеристик жизненного процесса уместно использовать подобную систему оценки, сочетающую анализ уровней жизни и сфер жизненной активности.

Библиографический список

1. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. - СПб., 2002.
2. Лапкин М.М. и др. Система мониторинга студентов вуза. Рязань, 1996.
3. Лапкин М.М., Прошляков В.Д., Яковлева Н.В. Методологические аспекты организации мониторинга индивидуального здоровья // Биохимия на рубеже 21 века.- Рязань: РязГМУ, 2000. - С.39-42.

М.В. Пастухова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Образ отца в детском возрасте

В работах различных исследователей получены определенные данные о психологических особенностях образа отца.

Согласно Б.И. Кочубею, опосредующим звеном, связывающим социальный статус отца и его влияние на ребенка, является мать. При этом основным механизмом влияния матери является формирование у ребенка положительного или отрицательного образа отца [4]. Ю.В. Лебедева, изучая образ отца в воспитании ребенка старшего дошкольного возраста, получила следующие результаты. Для большинства детей отец является более значимой фигурой по сравнению с матерью. По Ю.В. Лебедевой, фигура отца является наиболее значимой для мальчиков 5–7 лет в период полоролевой идентификации [5, С.65-67]. По Н.С. Бурлаковой, в значительной мере образ себя и образ другого формируются у ребенка через влияние отцовских функций. Целью исследования данного автора было изучение возрастных трансформаций становления образа для идентификации с отцовской фигурой как механизма развития самоидентичности ребенка. Посредством идентификации с отцовской фигурой изначально агрессивное самоутверждение ребенка получает значимую и социально принятую форму для своего проявления, что знаменует собой важный этап в развитии самоидентичности [1, С.54-76]. По словам М.А. Митиной, в исследовании, в котором изу-

чалось согласование и рассогласование образов родителей у младших школьников из полных и неполных семей, выявлено следующее: у детей из полных семей с согласованием образов родителей, позиция отца воспринимается как пассивная по сравнению с позицией матери. Идентифицируя себя с отцом, мальчики в этой подгруппе копируют пассивную позицию отца [6, С.68]. Согласно О.Г. Калиной, А.Б. Холмогоровой, доказано влияние отцовского образа на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков [3, 22].

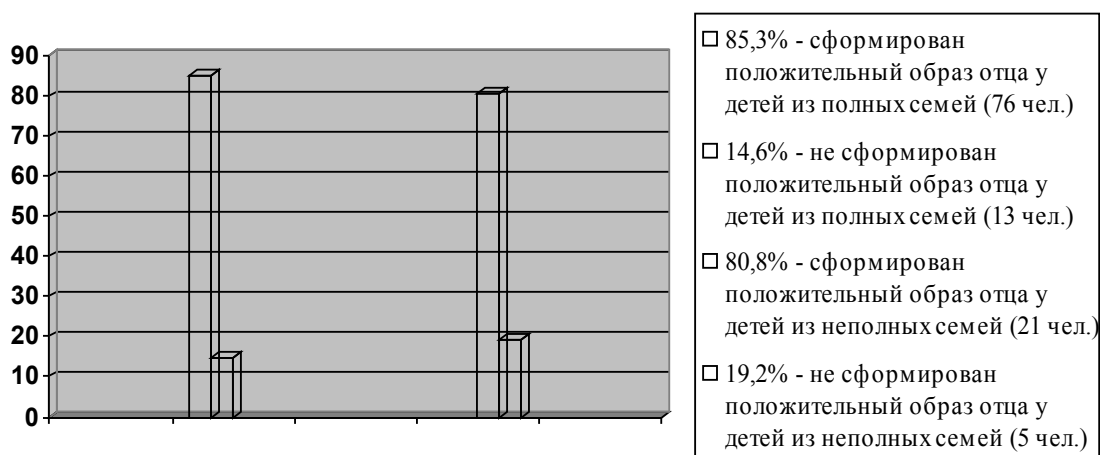
В нашем исследовании мы изучали характер образа отца у детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей. Обращает на себя внимание тот факт, что у большей части детей сформирован положительный образ отца, как в полных семьях, так и в неполных. Из 115 детей, принявших участие в исследовании, только у 18 (15,6 %) не сформирован положительный образ отца.

При этом в полных семьях у детей с адекватной самооценкой положительный образ отца сформирован у всех детей – как у мальчиков, так и у девочек. В полных семьях у детей с неадекватной самооценкой из 53 детей (21 мальчик и 32 девочки) не сформирован положительный образ отца у 13 детей. В неполных семьях из 26 детей у 6 детей с адекватной самооценкой (4 мальчика и 2 девочки) сформирован положительный образ отца. А в группе детей с неадекватной самооценкой (8 мальчиков и 12 девочек) положительный образ отца не сформирован у 5 детей.

Особенности сформированности образа отца у детей младшего школьного возраста представлены в гистограмме.

Гистограмма

Представленность психологических особенностей образа отца у детей младшего школьного возраста



Данные, полученные нами в процессе изучения образа отца у младших школьников, согласуются с данными Е. Глущенко [2, С. 17], полученными на выборке дошкольников, а именно, в целом у детей преобладает позитивное восприятие образа отца.

Согласно М.А. Митиной, проблема возникновения и функционирования психических образов является актуальной, поскольку проникновение их в психологическую природу позволяет понять их функцию в ориентировке человека в определенной жизненной ситуации [6, С.67].

Библиографический список

1. Бурлакова Н.С. Идентификация с отцовской фигурой как механизм развития самоидентичности ребенка // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – № 1. – С. 54-76.

2. Глущенко Е. Особенности детских представлений и восприятие ребенком образа своего отца //Актуальные вопросы психологии глазами молодых исследователей: Материалы межрегиональной научн.-практ. студ. конф. / Научн. ред. Н.В. Лаптева. – Киров: Вят ГГУ, 2004. – С. 15- 17.

3. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Значение отца для развития ребенка (на материале зарубежных исследований) //Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С. 87-99.

4. Кочубей Б.И. Мужчина и ребенок. – М.: Знание, 1990. – 79 с.

5. Лебедева Ю.В. Исследование образа отца в воспитании дошкольника // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: в 8 т. – СПб., 2003. Т. 5. С. 65-67.

6. Митина М.А. Формирование образа отца и матери у детей младшего школьного возраста //Проблемы формирования личности в современном обществе: Материалы межрегиональной научн.-практ. конференции / Под ред. Л.А. Байковой; РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань, 2005. – 80 с.

Н.А. Перова

Балашовский институт (филиал) ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия

К вопросу о социальной активности молодежи

Современная жизнь ставит перед молодежью задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Молодежная инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к воз-

никновению лидерства, добровольчества и других форм социальной активности. Современное общество нуждается в социально активной, инициативной и предприимчивой личности, способной на коренные преобразования социальных отношений, на творческий созидательный труд по оздоровлению социальной среды.

Социальные отношения зависят от среды, в которой живет человек, жизненных целей, интересов, потребностей, мотивов и так далее. В современном обществе имеет большое значение позиция самой личности, её отношение к окружающему миру, к происходящему вокруг. Поэтому так важно воспитывать в школьниках такое качество, как социальная активность.

С точки зрения социологии социальная активность это свойство личности, ее способность к преобразованию как природной, так и социальной среды для своего существования [6, С. 45]. На социальную активность личности и ее изменение влияют внутренние и внешние факторы. К внутренним факторам относятся природные и генетические особенности личности, ее характер, уровень социализированности, культуры, сознание, потребности и т.д. Все это тесно связано между собой. К внешним факторам относятся факторы окружающей социальной и природной среды, в которых личность функционирует.

Рассматривая социальную активность как характеристику общества, П.А. Кунаков понимает под ней степень консолидации общества и готовности его социальных институтов и отдельных индивидов самостоятельно, без постороннего вмешательства извне, реализовывать социально значимые цели и справляться с разнообразными антисоциальными проявлениями [2, С. 16].

Социальная активность, с точки зрения Т.В. Солонщиковой, это потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, своими ценностными ориентациями [4, С. 266]. Условием для развития социальной активности может выступать как комплекс всех факторов воздействующих на индивида, так и такие сферы человеческой деятельности, как общение, познание, труд.

В статье А.А. Стрелкова социальная активность рассматривается как сложное состояние и одновременно свойство личности по осуществлению осознанной, интенсивной, самодетерминированной внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности, направленной на преобразование себя и социума в соответствии с задачами общественного развития [5, С. 168].

Существует большое количество определений понятия социальной активности, но все авторы подчеркивают в ней осознаваемое, целенаправленное взаимодействие личности и социума, то есть то, что социальная активность специфическим образом мотивирована. Следует отметить, что мотивационная структура социальной активности является

органической составной частью ее сущности. А мотивы социальной активности – это осознанные причины, по которым люди вступают во взаимодействие друг с другом, оказывают влияние друг на друга и осуществляют различные виды социально-значимой деятельности [3].

Проблемы формирования, развития и стимулирования активности молодежи, выявления особенностей воспитания социально-активной личности рассматривались социологами, педагогами и психологами во все периоды существования нашего государства. Социальная активность рассматривается как качество, интегрирующее различные характеристики личности, сформированные в процессе воспитания, как совокупность проявлений познавательной, коммуникативной, трудовой, творческой активности. Понятие «социальная активность» характеризует активность как свойство личности, причем как свойство сложное, динамическое, во многом определяющее характеристику личности. Понятием социально-активная личность обозначается в целом личность, которая имеет высокоразвитую социальную ответственность и ориентированность [4, С. 265]. Воспитание этого качества в человеке возникает только в процессе творческого общественного труда, который приносит ему радость, то есть удовлетворение в процессе социализации личности. Воспитание, самовоспитание и самосовершенствование личности является основными факторами социализации личности. Процесс социализации личности имеет большое значение в науке. Ученые считают необходимым исследовать процесс формирования и становления активной личности.

Формирование социальной активности начинает закладываться в детском возрасте, когда формируются отношения ребенка с людьми [1]. Процесс развития социальной активности происходит в результате активного взаимодействия человека с обществом, с окружающей средой, поэтому необходимо, чтобы такая активность носила социальный характер.

Социальная активность ребенка и молодого человека формируется в тот момент, когда он проявляет социальные инициативы, связанные с изменением себя и общества. Детям школьного возраста свойственна учебная и внеучебная деятельности. Школа должна осознавать, что без вовлечения детей и взрослых в созидательную социальную деятельность на благо общества, невозможно решать главную задачу – образование и воспитание настоящих граждан своей страны, заинтересованных и активно участвующих в социальных процессах, направленных на улучшение качества жизни там, где они живут, учатся, работают. В свою очередь, внеучебная общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека.

Общение – необходимое условие в совместной учебной деятельности, способствующей формированию социальной активности. Общение способствует целостному развитию личности, если оно основано на обмене деятельностью. Поэтому главная задача учителя воспитывать и

формировать в учащихся такое качество как социальная активность, научить их выделять из учебных дисциплин накопленный социальный опыт. В настоящее время это свойство человека является одним из самых важных, оно необходимо для формирования гармоничной личности, которая сможет раскрыть все свои способности и реализовать себя в жизни. Социально активной личности не безразлична судьба страны, она принимает участие в общественной, экономической, политической сферах деятельности. Сегодня позиция личности определяет качество ее жизни, поэтому начинать воспитывать социальную активность необходимо еще в школьном возрасте.

Библиографический список

1. Агеева, Л.Е. Социальная активность младшего школьника как качество целостной личности [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.gumnauka.kz/inter-conf/Agееva.pdf> - – Заглавие с экрана. – Рус. яз. – 2010.
2. Кунаков, П.А. Участие субъектов гражданского общества в обеспечении правопорядка как форма проявления социально-правовой активности [Текст]: автореф. ... канд. юр. наук: 12.00.01 / П.А. Кунаков. – Владимир, 2007. – 26 с.
3. Соколова, Е.С. Структурный подход к пониманию мотивации социальной активности молодежи [Электронный ресурс] / Е.С. Соколова // Педагогика. Психология – 2008. - № 2. - Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Sokolova/>, – Заглавие с экрана. – Рус. яз. – 2010.
4. Солонщикова, Т.В. Развитие социальной активности студентов профессиональных учебных заведений в современных условиях [Текст] / Т.В. Солонщикова // Вестник Чувашского университета. – 2006. - № 5. С. 265-268.
5. Стрелков, А.А. Проблема воспитания социальной активности студентов – представителей российского севера [Текст] / А.А. Стрелков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 91. – С. 167-170.
6. Токарева, Е.М. Социология [Текст]: конспект лекций / Е.М. Токарева. – М.: МИЭМП, 2005. – 70 с.

Т.Д. Дубовицкая

*Стерлитамакская государственная педагогическая академия,
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, РФ*

**Маркетинговое мышление и конкурентоспособность
современного специалиста**

Подготовка конкурентоспособных и компетентных специалистов является на сегодняшний день не только государственным заказом, а значит одним из главных направлений деятельности вузов, но и фактором, обеспечивающим имидж и привлекательность образовательных учреждений. Для этого образовательное учреждение должно использовать все имеющиеся в его распоряжении ресурсы, в том числе содержание и технологию преподавания психолого-педагогических дисциплин. Среди профессионально значимых качеств и свойств личности будущего специалиста, формирование и развитие которых обеспечивается в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин, на первый план выступает маркетинговое мышление, как разновидность профессионального мышления и связанное с ними маркетинговое поведение.

Как известно, термин «marketing» переводится как «деятельность в сфере рынка». Маркетинг как область хозяйственной деятельности рассматривается, в свою очередь, как «удовлетворение потребностей клиента с выгодой для себя»[3]. В этой связи, маркетинговое мышление можно определить как *тип мышления, проявляющийся в ситуации экономического взаимодействия субъектов (специалиста и клиента), заключающийся в исследовании потребностей клиента и принятии на этой основе решений с целью обеспечения востребованности предлагаемых ему товаров и услуг.*

Маркетинговое мышление с одной стороны предстает как разновидность профессионального мышления специалиста-маркетолога (так же, как и математическое, экономическое, психологическое мышление и т.п.), а с другой – является необходимой характеристикой практически любого человека, взаимодействующего с другими людьми, нуждающегося в них, влияющего на них для достижения собственных целей. В этом смысле можно сказать, что маркетинговой деятельностью занимаются практически все люди. Начиная с достаточно раннего возраста, человек предстает перед другими людьми в виде разнообразных моделей поведения, способностей, ролей, взглядов, качеств и черт личности. В обществе всегда будут востребованы: ответственность, добросовестность, отзывчивость, доброжелательность, красота и мн. др. Совокупность присущих человеку качеств фактически составляет ценность его как личности, обуславливая его востребованность в обществе.

Маркетинговое мышление является одной из составляющих маркетингового поведения, определяемого, в частности, как «действия и поступки субъектов предприятий, участвующих с помощью рынка в распределении общественных благ по своей миссии, обязанные помогать потребителям в организации удовлетворения их материальных и духовных потребностей в товарах и услугах» [1]. Применительно к человеку маркетинговое поведение знаменует его способность решать различные проблемы и делать окружающий мир лучше.

Реализация маркетингового поведения осуществляется, как правило, в процессе прямого или опосредованного общения субъектов экономического взаимодействия, эффективность которого обуславливается особенностями протекания коммуникативных, перцептивных и интерактивных процессов, а также психологическими механизмами влияния.

В структуре маркетингового поведения можно выделить взаимосвязанные друг с другом когнитивный, коммуникативный и аксиологический компоненты, каждый из которых характеризуется своими составляющими. Когнитивный компонент представлен прежде всего системой знаний о потребностях людей, а также маркетинговым мышлением; коммуникативный компонент представлен владением вербальной и невербальной коммуникацией, механизмами социальной перцепции и интеракции; аксиологический компонент представлен системой ценностей и иерархией потребностно-мотивационной сферы субъекта маркетингового поведения.

В настоящее время нами разработан диагностический инструментарий маркетингового мышления. Методика представляет собой набор жизненных ситуаций, отражающих успешное экономическое поведение одного или нескольких субъектов. Испытуемые должны объяснить, почему используемый прием имел эффект.

Пример одного из заданий: В своем стремлении внедрить на Руси картофель Петр I пошел было карательными методами, но встретил молчаливое, неорганизованное, а потому непреодолимое сопротивление крестьян. Тогда семенной картофель был огорожен непролазными заборами, окружен строгой охраной, и пытавшихся пробраться за кордоны «секли нещадно». После того, как картофельная охрана по негласному приказу сверху на некоторое время покинула свой пост, овощи растащили в мгновение ока. Грызли картошку сырой – невкусно, сварили – съедобно, закопали в землю – проросла. Вот так мы и получили свой «второй хлеб» (См. [2]). Вопрос: Почему так повлияла на поведение людей охрана картофеля? Испытуемые дают ответ в свободной форме. Ответы подвергаются контент-анализу. В зависимости от полноты ответа – т.е. максимального отражения потребностей и мотивов, побуждавших людей к новой форме поведения, испытуемый получает от 0 до 3-х баллов. Использование диагностической методики в работе со студентами старших курсов – будущими менеджерами показало у них слабую информированность о потребностях клиентов, неумение их идентифицировать и принимать во внимание. Развитие маркетингового мышления осуществляется в процессе выполнения специальных заданий, в ходе которых испытуемые анализируют свои потребности, актуализируют потребности других людей, выявляют качества товаров и услуг на предмет того, какие именно потребности клиентов они могут удовлетворить, формулируют условия и требования к товарам/услугам, способствующие удовлетворению заранее заданных потребностей клиентов. Особое

внимание также уделяется развитию коммуникативной культуры специалиста и его творческих способностей. Психологическими эффектами маркетингового мышления и основанного на нем маркетингового поведения специалиста являются: профессиональная самоэффективность – осознание способности достигать успехов в своей профессиональной деятельности; конкурентоспособность – востребованность специалиста обществом с учетом его умственных и физических способностей, а это означает уверенность в завтрашнем дне, чувство защищенности; профессиональная самоактуализация – максимальная реализация личностью своего потенциала и способностей в осуществляемой деятельности, так как ни что так не вдохновляет на открытия и достижения, как осознание ценности результатов своей работы.

Библиографический список

1. Маркетинговое поведение [Электронный документ] http://about-management.ru/man_t3r17part1.html 28.07.10.
2. Мачнев Е.В. Развлекунки. Креатив в розничной торговле. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
3. Школа А. Репьева: Реклама и маркетинг. [Электронный документ]: <http://www.mekka.ru/Glossary.htm> Проверено 28.07.10.

Ершова Р.В., Шаранова Р.З.

*Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт, Коломна, Россия*

Структура психологического благополучия личности в период социально-экономического кризиса

В последние годы много исследований было связано с различными составляющими психологического благополучия личности (М. Аргайл, Н. Брэдбурн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман, Р. Эммонс, Н.К. Бахарева, М.В. Бучацкая, А.В. Воронина, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова и др.), которое понимается как субъективное ощущение счастья и общая удовлетворённость жизнью. Исследователи феномена психологического благополучия (ПБ) изучают связь выраженности этой категории с возрастом [4], место временной перспективы [3], жизнестойкости [2], и удовлетворенности жизнью [1] в структуре психологического благополучия личности.

Несмотря на наличие определенного количества конкретных исследований, касающихся вышеуказанных составляющих ПБ, в условиях сложившегося кризиса, его исследования приобретают еще большую актуальность. Социальная напряженность и события, которые тяжело предсказать, провоцируют стрессы и неуверенность в будущем, что, безусловно, сказывается на психологическом благополучии личности.

Наше исследование было направлено на выявление изменения психологических характеристик личности человека в процессе развития кризиса в России. Целью исследования стало изучение изменений содержания и структуры психологического благополучия в кризисный период.

В исследовании приняли участие 79 человек, (18-70 лет), 17 мужчин и 62 женщины из городов Подмосковья (Коломна, Воскресенск, Озеры и др.). Для сравнения были выбраны различные статусно-возрастные группы, представители студенческого и зрелого возрастов (работающие и неработающие люди). В качестве основного метода исследования был выбран лонгитюдный метод (2009-2010 гг.). Для изучения структуры психологического благополучия человека были использованы следующие методики: шкалы психологического благополучия (К. Рифф), тест жизнестойкости (С. Мадди), шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер), адаптированный опросник Ф. Зимбардо по временной перспективе, анкета «Ваше отношение к финансово-экономическому кризису» (Р. Ершова, Р. Шарапова).

Количественный анализ анкеты «Ваше отношение к экономическому кризису» и методик по составляющим психологического благополучия, с использованием t-критерия, позволил обнаружить следующее:

1. Возраст человека можно рассматривать как характеристику, связанную с психологическим благополучием личности. По нашим данным экономический кризис в меньшей мере повлиял на эту характеристику у студентов, чем у взрослых. Это также подтверждают результаты, полученные по анкете: в 2010 году студенты более позитивно оценивают развивающиеся кризисные события, в отличие от взрослых, которые, в течение года, почувствовали большую неопределенность, в том, что их ждет в будущем.

2. На протяжении исследования у студентов сохранились более высокие, в сравнении со взрослыми респондентами, показатели по шкалам личностного роста и самопринятия. При этом в 2010 году их показатели по автономии перестали статистически значимо отличаться от аналогичных показателей взрослых, что может рассматриваться как следствие кризиса, в силу которого студенты стали более зависимыми от родителей. Это также подтверждают данные анкеты. Больше число респондентов студенческого возраста (в сравнении со взрослыми) указала на то, что доходы их семьи сократились. Для студентов большее значение, чем для взрослых, имеют деньги (ответ на вопрос: «Если ваш ребенок (родитель) говорит вам, что отказывается работать и хочет посвятить себя делу, которое изначально не будет приносить денег, но будет доставлять удовольствие, как вы отреагируете?» студенты чаще, чем взрослые, выбирали вариант «сейчас не время для удовольствий, нужно деньги зарабатывать»).

3. По шкалам временной перспективы как в 2009, так и 2010 году показатели гедонистического настоящего (удовольствие здесь и сейчас) у студентов выражено ярче, чем у представителей зрелого возраста, у которых доминирует ориентация на будущее. В 2010 году показатели гедонистического настоящего как у взрослых, так и студентов снизились. У студентов показатели гедонистического настоящего и будущего в 2010 году практически сравнялись, что говорит о том, что студенты стали в большей мере ориентироваться на деятельность, которая принесет успех только в будущем, что может быть связано как с взрослением респондентов, так и с развивающимися кризисными событиями.

Проведенный корреляционный анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Как у взрослых, так и у студентов в 2010 году, по сравнению с 2009, увеличилось число специфических корреляционных связей. Более выраженную интеграцию компонентов структуры психологического благополучия можно объяснить как проявлениями процессов развития, так и изменениями во внешней среде, в системе отношений «человек-мир», отпечаток на которую, безусловно, наложил экономический кризис.

2. Наиболее нагруженными в структуре психологического благополучия взрослых являются шкалы: «автономия», «человек как открытая система», а к 2010 году на первый план у них вышла шкала «позитивные отношения с окружающими». У студентов в 2009 году наиболее важными показателями ПБ были «удовлетворенность жизнью» и «принятие риска». В 2010 году ситуация существенно изменилась, доминирующими стали шкалы «позитивные отношения с окружающими», «автономия», «личностный рост», «человек как открытая система», «управление средой».

3. Как у взрослых, так и студентов тесную связь с психологическим благополучием обнаружило восприятие времени, в частности, позитивное влияние шкалы будущего и отрицательное - гедонистического настоящего у взрослых, и дезорганизирующее влияние шкалы гедонистического и фаталистического настоящего – у студентов.

Факторный анализ показал, что в 2009 году в структуре психологического благополучия обеих групп доминировали агармонические характеристики, что можно объяснить кризисным «шоком», связанным с резким изменением экономической ситуации. Далее течение года, произошла адаптация, «подстройка» под изменившуюся реальность, что привело к перестройке внутренней структуры изучаемого феномена в сторону ее гармонизации.

Обобщая результаты исследования, можно заключить:

- кризис в большей мере повлиял на психологическое благополучие взрослых респондентов, чем у студентов, что очевидно, связано с

различным социально-экономическим и ролевым статусом респондентов исследуемых групп;

- вне зависимости от возраста позитивные отношения с окружающими и автономия занимают одно из ключевых мест в структуре психологического благополучия личности;

- несмотря на то, что специалисты не вводят в структуру психологического благополучия параметры временной перспективы, полученные нами данные, говорят о высокой степени сопряженности особенностей восприятия субъектом времени и субъективной оценки им собственного психологического благополучия. На сегодняшний день выявлено дезорганизирующее влияние шкалы гедонистического настоящего на структуру психологического благополучия у взрослых респондентов и очевидная позитивная роль шкалы будущего временной перспективы на ПБ у студентов.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. «Тест жизнестойкости» – М.: Смысл, 2006 – 63с.
2. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 2008.
3. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
4. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование) // Психологическая диагностика. 2005, №3. С.95-130.

А.К. Осницкий

Психологический институт РАО,

Московская гуманитарно-техническая академия, г. Москва

К вопросу о логике технологических изменений в образовании

С коренными историческими изменениями, происходящими в обществе, изменяется культура общества, и соответственно изменяются требования к развитию и воспитанию человека. Проблема массового обучения и проблемы, связанные с ним, возникли с появлением первых мануфактур, с первых ремесленных объединений, т. е. с появлением капиталистических отношений в обществе. До этого существовали только общественные «школы» религиозного образования, разных исповеданий.

Классическая образовательная парадигма начала оформляться как форма подготовки специально подготовленных работников для нужд определенного производства, определенных общественных отношений. Позднее с развитием капитализма, с появлением более широкого круга

предприятий и необходимости сочетания подготовки подрастающего поколения с религиозным приобщением возникла практика создания массовых школ. А.А. Вербицкий [3] отмечает, что основной исходной функцией образования была подготовка подрастающего поколения полезного обществу и потому основная миссия образования с того времени и до сих пор «формулируется как передача обучаемому совокупности практических знаний, умений, навыков, приобретение ими профессиональной подготовленности».

Наиболее передовые и мыслящие люди, чуть ли не сразу столкнулись с проблемами неоднозначности понимания составляющих образования: обучения и воспитания (достаточно вспомнить конкурсную работу Жан Жака Руссо в Сорбонне). Их размышления по поводу «как и чему учить?», «может ли обучение способствовать нравственности?» повлекли за собой изучение процесса развития человека и процесса познания. Я.А. Коменский, в своих наблюдениях и размышлениях подметил большую обучаемость в детском возрасте и расширение возможностей развития познания с возрастом и изменением окружающих условий. В связи с этим он в «Великой дидактике» предлагал строить процесс обучения, увязывая принцип полезности с принципом природосообразности, что и стало основой классической парадигмы образования, сохранившейся до нашего времени. При этом Я.А. Коменский считал, что «подрастающее поколение можно воспитывать и образовывать одним и тем же методом независимо от того, идет ли речь об усвоении содержания науки, искусства или языка: «нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т.е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой сделанной для движения машине» (цитировано по [3]).

Опираясь на свои наблюдения за развитием ребенка, природой его становления Я.А.Коменский писал, что у учеников нужно развивать сначала внешние чувства, затем память, далее – понимание, и, наконец, суждение; и настаивал на такой последовательности в обучении «так как знание начинается с чувственного восприятия, с помощью воображения переходит в память, и затем через обобщения единичного образуется понимание общего, и, наконец, для уточнения знания о вещах достаточно понятных составляется суждение» (цит. по[3]).

Таким образом, на первых ступенях обучения – главным становятся процессы восприятия и запоминания, а понимание, осмысление и суждения формируются позднее. А.А.Вербицкий постоянно подчеркивает, что подобное представление о механизмах усвоения социального опыта доминирует вплоть до настоящего времени в сознании многих преподавателей, делающих основной акцент на восприятии и запоминании уча-

щимися готовой учебной информацией, которая несет знание о прошлом, о прошлых ситуациях теоретического или практического действия («школа памяти»).

Обоснованная Я.А.Коменским, а затем Гербартом классно-урочная система обучения в школе в течение уже трех с половиной столетий преобладает в мировом образовании. Лекционная и семинарско-практическая система вузовского обучения является лишь своеобразным вариантом классно-урочной школьной системы, поскольку фактически строится на тех же теоретических основаниях.

А.А.Вербицкий пишет: «Образовательная практика удержала из всей гуманистически ориентированной, пансофической системы Я.А.Коменского лишь то технологичное, что необходимо и достаточно для четкой организации учебно-воспитательного процесса по технократическому типу. Последующие поколения крупнейших педагогов и педагогических психологов фактически работали, а многие и в наше время работают в рамках обоснованной Я.А.Коменским классической парадигмы. Достаточно вспомнить целую плеяду учителей-новаторов, активно разрабатывавших в 80-х годах свои методические системы. Если «вычесть» из них огромный личностный потенциал авторов, это была «лебединая песнь» традиционной педагогики.

При всей ее простоте и даже примитивизме механизма «передачи» знаний в объяснительно-иллюстративном (традиционном) обучении он (этот механизм) обладает огромным потенциалом, поскольку знаковая система учебной информация компактно «замещает» реальную действительность и через каналы коммуникации адресуется сразу всем и каждому отдельному обучающемуся» [3].

В основе объяснительно-иллюстративного или традиционного типа обучения с его известными принципами наглядности, от простого к сложному, последовательности и систематичности изложения содержания, прочности усвоения знаний и др. и с не менее известными «максимами»: «повторение – мать учения», «новое – это хорошо забытое старое», «в мышлении нет ничего, чего раньше не было в восприятии» и т. п. лежит психологическое учение об ассоциациях – механизме формирования содержания психического под влиянием восприятия внешних воздействий. Это учение получило естественнонаучное подкрепление в теории условных рефлексов И.М.Сеченова – И.П.Павлова и в теории инструментальных рефлексов Торндайка.

Функции преподавателя и обучаемого в традиционной парадигме ясны и воспроизводимы, ограничен круг включаемых при этом в работу психических функций ученика. Обобщенно технологию традиционного обучения, не предусматривающую работу на уровне мышления и личности обучающегося, можно А.А.Вербицкий предлагает представить в следующем виде (Табл. 1).

Таблица 1

Функции преподавателя	Функции обучаемого	Психические процессы обучаемого
1	2	3
Предъявление информации	Восприятие и запоминание информации	Внимание, восприятие, память
Закрепление, информации	Повторение, отработка	Внимание, память, движение (действие)
Контроль	Актуализация усвоенного	Внимание, память, движение (действие)

В сложившемся «абстрактном методе школы» (Дж. Брунер), осуществляется прямое управление деятельностью учащегося или студента, «передача» информации от преподавателя к обучающемуся; последний по-прежнему выступает объектом управляющих воздействий педагога. Учитель убеждает его в привлекательности целей обучения, объясняет логику преподаваемого знания, иллюстрирует или доказывает его истинность и практическую полезность, обосновывая необходимость запоминания и понимания материала. При этом в результате обучения часто запоминание попросту заменяет понимание.

Между тем, человек представляет собой сложнейшее единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, бессознательного и сознательного, эмоционального и интеллектуального, рационального и иррационального. Ставка в образовании лишь на передачу готовой учебной информации, отработку умений и навыков затрагивает лишь самые «простые» механизмы из этого единства, чем и объясняются многие трудности и парадоксы традиционного обучения, особенно это касается обучения взрослых.

А.А Вербицкий на основе анализа современного состояния образования делает заключение об интенсивности процессов «становления новой образовательной парадигмы, идущей на смену классической»

и приводит упорядоченное в таблицу сопоставление изменения основных тенденций этого обновления. «При всей сложности этого процесса, начало которому положено еще на рубеже XIX-XX веков, и пестроте современных инноваций отличия классической и новой парадигмы сводятся, обобщенно говоря, к изменению следующих фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование». (Табл.2).

Таблица 2

	Классическая парадигма	Новая, неклассическая парадигма
1	Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к жизни и труду	Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и самореализации личности
2	Человек – простая система	Человек – сложная система
3	Знания – из прошлого («школа памяти»)	Знания – из будущего («школа мышления»)
4	Образование – передача ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
5	Ученик, студент – объекты педагогического воздействия, обучаемые	Ученик, студент – субъекты познавательной деятельности, обучающиеся
6	Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося
7	«Ответная», репродуктивная, деятельность обучаемого	Активная, творческая деятельность обучающегося

Анализ используемых в этой сравнительной таблице понятий вскрывает их недостаточную отрефлексированность, а иногда и неуместность их противопоставления. Попробуем более критично отнестись к используемым понятиям, что-то изменить в них и посмотреть на следствия этих изменений. Пройдемся по порядку строк выше приведенной таблицы, внимательнее проанализировав новации последних десятилетий в образовании.

1. Основная миссия в новой парадигме образования: обеспечение условий саморазвития и самоопределения личности.

Этим задача подготовки подрастающего поколения к жизни и труду не снимается. Да и саморазвитие понимается неоднозначно. Акценти-

руется лишь момент собственного участия развивающегося человека в этой подготовке. Термины А. Маслоу «самореализация» и «самоактуализация» не совсем точно отражают сущность саморазвития и самодетерминации, присущих каждому человеку (но в разной степени) и, в основном, ориентированы на развитие функции достижения. К сожалению, вопросы нравственности, нравственного совершенствования человека с этих позиций вообще не рассматриваются.

2. Человек – рассматривается как сложная система.

Критерии простого и сложного не применимы к исследованию системы (она по определению сложное образование). Скорее речь идет о различении организуемых и самоорганизующихся систем. Причем человек рассматривается как самоорганизующаяся система, способная в своей самоорганизации жизнедеятельности выходить за рамки биологического и социального обусловливания.

3. Знания – из будущего («школа мышления»).

Кстати сказать, феномены антиципирования, немислимы без феноменов ретроципирования. И, с одной стороны, обучение в классической парадигме не исключало моментов творчества, формирования познавательной активности, а с другой стороны, знания будущего немислимы без опоры на знания прошлого. Видимо такого противопоставления недостаточно для обоснования инноваций.

4. Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры.

Передача ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»), как показывают исследования последних десятилетий, немислимо без «перевода на свой язык», язык индивидуальной интерпретации, т.е. оно присутствовало и ранее, хотя не проговаривалось.

5. Ученик, студент – субъект познавательной деятельности, обучающийся

Ученик, студент – это и объекты педагогического воздействия (в широком смысле слова – объекты социального воздействия и субъекты проектируемой ими активности (познавательной, созидательной).

В проектируемой активности они – деятели-авторы, деятели-творцы, а в реактивном и импульсивном поведении они преимущественно реактивны (либо в ответ на внешние воздействия, либо в ответ на «изнутри возникающие» побуждения).

6. Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося.

Когда противопоставляют монолог и диалог, особенно когда делается это в ущерб первому, забывают о том, что они понимают под монологом, на самом деле его патологические проявления (аутизм, монолог шизофреника и т. п.). Те формы монолога которые мы встречаем в литературе и в обыденной жизни – это всегда диалог человека с другими

мнениями или с самим собой. Монолог нередко является высшей формой диалога (вспомним монолог Гамлета). В чем же прелесть диалога, которому поют гимн педагоги и философы? Да в том, что в диалоге человек делит ответственность за обсуждаемое с другим человеком, и потому менее ответственен за произносимое вслух, и менее скован привычными стереотипами мышления. «На словах, как на гусях!» – с одной стороны, и «Нет более строгого судьи, чем белый лист, на котором вы хотите изложить что-то свое» – с другой. Кроме того, развитие субъектности предполагает определенную долю эгоцентризма (откуда бы без этого взяться рефлексии) и долю социотризма (жить в социуме без сотрудничества нереально). Но соотношение этих составляющих в процессе развития и саморазвития в сущности не исследовались.

7. Активная, творческая деятельность обучающегося.

Активность обучающегося состоит прежде всего в противостоянии создавшейся ситуации, в умении ставить вопросы и видеть проблемы, возникающие в процессе познания, иными словами в способности рефлексировать и реализовать свои проектируемые поведение и деятельность. Кстати сказать, и в традиционном обучении подразумевалось формирование этих умений. И в начальной школе эти умения даже формировались. Другое дело, что впоследствии большая часть из них забывалась за ненадобностью. Старшеклассники в большинстве своем не могут уже решить задачи, с которыми справляются второклассники.

Делая правильное умозаключение о том, что процесс становления новой парадигмы, которая по своему образовательному потенциалу оказалась бы мощнее классической – исторически длительный и противоречивый процесс, А.А.Вербицкий в качестве переходной рассматривает антропологическую парадигму, возникшую на рубеже 19-20 веков и впервые попытавшуюся решить проблемы свободной личности, саморазвития субъекта, свободы выбора им содержания обучения.

В классической парадигме в центре учебного процесса стоят формальные элементы дидактического комплекса, а природа ученика лишь учитывается в той мере, в какой позволяет психологическое знание и опыт преподавателя. В рамках антропоцентрического учебного процесса вся структура учебной деятельности подчинена цели саморазвития индивида в отличие от традиционной – формирования по образцу, шаблону.

Огромное влияние на создание антропологической парадигмы, оказали психолого-педагогические труды Н.И. Пирогова, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, А.П. Нечаева, В.М. Бехтерева и др. Место принципа природосообразности постепенно занимает принцип индивидуализации обучения. Педагогика, психология, педология (наука о ребенке) развивались в этот период как фундаментальные теоретические основы антропологического образования, гуманистического по своей ориентации. Это оказало непосредственное влияние на эволюцию образования в России в начале века. Принцип свободы преподавания и

учения начал реализовываться после первой русской революции 1905 года. Была создана неправительственная, общественно-государственная и частная высшая школа, контроль государства над ней был значительно ослаблен, нарастало мощное общественно-педагогическое движение по созданию демократической системы высшей школы.

В годы советской власти интересы личности пытались встроить в интересы государства и средняя и высшая школа главным образом были сориентированы на подготовку рабочих и специалистов, повышение квалификации кадров. Тем не менее и в рамках этих установок продолжался развиваться процесс поиска более продуктивных систем образования, процесс сближения педагогического знания с психологическим, поиск инновационных способов обучения и воспитания. Развивались представления о структуре и развитии личности, о развитии высших психических функций, разработана деятельностьная теория усвоения социального опыта. Но процесс становления новых взглядов на развитие человека, его личностное становление, на процессы обучения и воспитания непрост и противоречив, поэтому в следующем разделе мы попытаемся от-рефлексировать, хотя бы ту группу противоречий которые были выявлены различными авторами и систематизированы А.А.Вербицким в его монографии [3].

В современной педагогической науке (в мировом образовании и России) представлен широкий спектр инновационных разработок в обучении – проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проективных, контекстных и других моделей обучения. Используются разнообразные формы совместной, групповой учебной деятельности, организация диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса и т.п.

Задачи обеспечения широких возможностей творческого труда, поддержание самооценности личности и здоровья человека, его самоактуализации и саморазвития настоятельно заявляет о необходимости перехода к новой, гуманистической образовательной парадигме.

Все это связано с преодолением основных противоречий между развивающейся культурой и доминирующим пока традиционным способом «передачи» социального опыта подрастающему поколению.

Можно выделить следующие противоречия. (А.А.Вербицкий, 2000).

1. Противоречие между ориентацией обучающегося на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, опредмеченные в учебной информации, «культурных консервах», и необходимостью ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры. В классической парадигме будущее выступает для учащегося в виде абстрактной, не мотивирующей его перспективы применения информации в неизвестно каких реальных, а не

искусственных учебных условиях. Поэтому учение не имеет для него личностного смысла, а основной целью становится сдача экзаменов.

Обращенность в прошлое, принципиально известное, которое проще всего усвоить через механизмы памяти, «вырезанность» из пространственно-временного контекста (прошлое-настоящее-будущее) лишают обучающегося возможности развития мышления, которое порождается при столкновении с проблемными ситуациями, с тем неизвестным, которое и содержит параметры будущего, с ситуациями порождения мышления. Отсюда трудности длительной адаптации выпускника школы или вуза к реальной жизни и профессиональной деятельности. По поводу этого противоречия можно возразить следующее. Даже самые передовые представления современности об организации деятельности человека, организации его действий и преобразующей активности свидетельствуют о том, что «модели будущего» строятся на основе антиципации (которая в свою очередь опирается на ретроципативные процессы, обращенные к накопленному опыту – своеобразный отсев того, что может пригодиться в будущем), предвосхищение возможных изменений в ситуации и окружающем мире. К тому же «обращенность в прошлое» выстраивается не только на основе памяти.

И процесс освоения реальной жизни в профессиональной деятельности всегда будет требовать временных затрат и не только применения осознаваемых моделей действия, но и непосредственно-чувственного освоения задач практики, не говоря уже об освоении «узкого пространства специализации данной профессии в реальных производственных условиях».

Таким образом, сформулированное выше противоречие или теряет смысл (не надуманное ли оно?) или требует более глубокого осмысления с тем, чтобы выявить сущностную основу противоречия.

2. Двойственность учебной информации: она является органической частью культуры и одновременно лишь специфической знаковой моделью, средством вхождения в нее, теми «костылями», которые нужно вовремя отбросить. По словам, кажется, – М. Планка, образованность это то, что остается у человека, когда все, чему его учили, забыто. Следствием неразличения этой двойственности является то, что усваивается содержание не самой культуры как живой развивающейся целостности, не реальной жизни и составляющих ее человеческих деятельностей, а их «двойника» – системы абстрактных, формальных знаний, которые в принципе нельзя применить на практике.

Разрешение этого противоречия лежит на пути преодоления «абстрактного метода школы» и моделирования в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенную интеллектуально, духовно и практически и тем самым оказаться фактором развития самой культуры.

Степень расхождение усвоенного знания и знания практически применяемого определяется степенью освоенности этого знания. А освоенность определяется опять же связью теоретического знания с непосредственно-чувственным знанием. Только после их действительного контакта знание «чужое» (почерпнутое из опыта других людей) превращается в «свое», инструментализированное, пригодное для самостоятельного использования в своих целях. Слова о том, что можно в учебно-воспитательном процессе моделировать реальные условия жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и практически, к сожалению, идеалистическая конструкция. Авторами учитываются законы интериоризации предметной деятельности и логика усвоения умственных действий, однако совсем не учитываются иные законы экстериоризации знания и логика освоения практических действий на основе имеющегося знания.

К тому же традиционная логика учета индивидуальных особенностей человека (природный его потенциал) и влияния социальных обстоятельств, игнорирует до сих пор особенности подлинного саморазвития человека: самостоятельного обнаружения у себя все новых и новых возможностей и лишь после этого включения механизмов подражания и совершенствования.

Таким образом, обозначенное выше противоречие тоже не выдерживает критики. Теоретические и эмпирические знания и умения – по-просту разные модели реальности, осваиваемые человеком с разными целями: первые – для приобщения к общечеловеческой культуре, вторые – для освоения культурных ценностей на уровне собственных (индивидуальных) возможностей. И это расхождение является необходимым условием порождения собственно человеческого феномена – феномена постоянного ученичества.

3. Противоречие между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей – учебных дисциплин. Вместо целостной картины мира он получает осколки разбитого «зеркала», собрать которые трудно, если вообще возможно. Знания и умения молодого специалиста напоминают собой детский конструктор, в каждой ячейке которого содержатся очень важные детали, «свинтить» которые в целостную систему профессиональной деятельности ему предстоит уже самому. Удастся это далеко не каждому и не сразу.

Это противоречие очень хорошо воспроизводит основное противоречие системного подхода: всем он представляется необходимым и своевременным, но никто не отдает себе отчета в том, что до сих пор не создано инструментария для этого – весь имеющийся инструментарий разработан для расчленяющее-изолирующего анализа. Вспомним замечание М.Месаровича, одного из авторов системных разработок

Поэтому большинство «системных исследований» в лучшем случае могут претендовать лишь на статус комплексных исследований.

4. Противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение сводится к «передаче» готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного как из контекста предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. В результате не только индивид, но и культура оказываются вне процессов развития.

Это опять же противоречие, вызванное не столько несовершенством системы образования, сколько ее организации. Сопоставление чередующихся статических знаковых систем и дает нам представление о процессе. Следует лишь задуматься над необходимостью подобного сопоставления.

5. Противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения человеком. Ясно, что каждый должен развить у себя необходимые для жизни общекультурные и профессиональные качества, и никто другой за него это не сделает. Однако а) психическое развитие человека происходит через других людей – в диалоге, общении и взаимодействии с ними, и иначе происходить не может; б) для жизни в обществе и профессиональной деятельности социальная компетентность человека не менее важна, чем предметно-технологическая.

Это противоречие между индивидуальным характером учебной работы и совместным характером профессионального труда, в котором есть обмен его продуктами, межличностное общение и взаимодействие, личный вклад каждого в достижение общих целей.

При использовании традиционных, как и ортодоксально-бихевиористических моделей обучения, это противоречие не разрешается, поскольку обучающийся не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта – знаний, умений, способностей, отношений. В учебной группе все работают «рядом», а не вместе, каждый «умирает в одиночку» (принцип индивидуализации), более того, оказание помощи другим не поощряется и даже запрещается. Яркий тому пример – санкции за «подсказки».

А.А.Вербицкий совершенно справедливо замечает, что «индивидуальная деятельность» – это некая абстракция, что любое предметное действие, даже выполняемое в одиночку, имеет социальную составляющую, совершается в социокультурном контексте. Это обуславливает дополнительные качества действия, их смысл для самого действующего субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в любой ситуации. Трудно не согласиться с А.А.Вербицким, когда он, полагая, что социальный компонент действия превращает его в поступок, призывает рассматривать действие, одновременно обладающее ка-

чеством предметности и социальности, рассматривать и как поступок – как «единицу» поведения и деятельности человека.

Конечно, «индивидуальная деятельность» – это некая абстракция, действие, даже выполняемое в одиночку, имеет социальную составляющую, совершается в социокультурном контексте. Дело в другом – действие осуществляемой совместно с другими и осваивается в его специфическом качестве: с потенциями разделения труда и кооперации усилий. К тому же усваивается оно всегда мозаично-фрагментарно, с массой субъективных искажений, не без доли авантюризма, исходно предполагая сопоставление ошибочных и безошибочных результатов. Этому действительно не научишь в рамках традиционной классно-урочной системы, где вариант ошибки наказуем и помощь другим, а также помощь с их стороны не предполагается.

6. Противоречие между исторически сложившимся «тоталитарным», технократическим подходом к обучаемому как некоему инженерному устройству, поведение которого можно модифицировать с помощью отобранной системы стимулов независимо от его желания и воли, и ориентацией современного общества на гуманистические ценности и идеалы, на обеспечение условий самоопределения и самореализации каждого.

Ориентация на гуманистические ценности и идеалы настолько еще слабо отрефлексирована, что ориентация на них не только утопична, но и не всегда целесообразна. XX столетие и начало XXI, окончательно развенчали одну из величайших легенд в истории общественной мысли – легенду о человеческой добродетели и смягчении нравов. До сих пор встречаются публикации, в которых приводятся данные о влиянии образования на нравственность (не лучше ли не смешивать воспитание с образованием и помнить о работе Жан-Жака Руссо). Что-то не замечаем мы неотвратимого усиления гуманистических начал как в межличностном общении, так и в решении межгосударственных проблем, как и движения к торжеству идеалов истины, добра и красоты, которое "взрачивает души, воздвигает добродетели, счищает грязь пороков, и, отбросив изощренные словопрения, возвращает истину во всех вещах" (слова ученика Петрарки, ученого-гуманиста Колюччо Салютати (1331-1406) цит. по: Горфункель А.Х. 1980. С. 32).

Вопреки надеждам, наперекор сотням трактатов и книг, невзирая на призывы и увещевания, люди не становятся ни добрее, ни гуманнее. За последние сорок тысяч лет человек биологически не изменился, мало изменился он и в человеческом отношении. Без ответа остается и вопрос о том, возможно ли в принципе изменить человека, следуя некоторой идее.

А. Главная идея гуманизма – идея усовершенствования человека – не может не нести в себе определенной атеистической составляющей (Бенин В.Л., Уфа, 2000).

Б. В известном смысле идея гуманизма аморальна. (Мнение общества карает как за неуважительное отношение к господствующим моральным нормам, так и за стремление идти в авангарде господствующих норм). Невозможно и, пожалуй, даже безнравственно добиваться от людей, чтобы все они жили по культурным и нравственным максимам.

В. Утопична и мысль о гармонично и всесторонне развитой личности, так же как и мысль о формировании всех и каждого как неповторимой творческой личности (определенное ограничение творческой свободы личности имеет объективный характер и в той или иной мере присуще любой системе как средство обеспечения собственной безопасности).

При определении гуманизма, очевидно, следует исходить не только и не столько из прекраснодушных мечтаний об улучшении человека, сколько из идеи глобального выживания человечества. (Бенин В.Л., 2000)

7. Противоречие между потребностью непрерывного развития человека в динамично меняющемся современном мире и «конечностью» (дискретностью) образования в его классическом варианте. Это противоречие хорошо осознано и успешно преодолевается посредством перехода в развитых странах к непрерывному образованию. Нужно при этом различать двойственный смысл этого термина.

Система непрерывного образования – это совокупность образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями и органами управления ими. А непрерывное образование (и самообразование) человека – это процесс наращивания его личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни. Проблема в том, что человек избегает включаться в процесс непрерывного образования, если у него нет познавательной потребности, которую, как известно, успешно подавляет традиционная система обучения. В лучшем случае действует опора на мотивацию достижения.

Это противоречие и вовсе надумано постольку, поскольку и в классической парадигме образования были предусмотрены программы продолжения образования (курсы переподготовки, повышения квалификации и т.п.). А познавательная потребность, как известно, и в традиционной системе обучения могла успешно развиваться. Не случайно затронута и роль мотивации достижения, поскольку именно она видится большинством авторов в качестве основного «мотора» в процессе обучения. Но даже

Задачей нашего анализа не было само по себе осуждение поиска противоречий между традиционной и нарождающейся системой образования. В отечественной психологии было немало сделано, для того, чтобы подготовить переход от «школы памяти» к «школе мышления». Непреходящее значение и тех исследований по проблемному и контекстному обучению, которые представлены в работах А.А.Вербицкого. Но

нужна и дальнейшая рефлексия целесообразности всех реформ и модернизаций, которые происходят в современной школе. К сожалению, перестройка отечественного образования, большей частью осуществляется чиновниками без учета достижений современной педагогики, психологии и философии. И все же обращение к ним необходимо, и то, что было сделано предшественниками, заслуживает поощрения. Именно их шаги предоставляют нам возможность и далее следовать по пути поиска средств организации образовательного процесса и стратегий воспитания творческой личности.

Библиографический список

- 1 Бенин В.Л. Трансформация гуманизма из утопии в науку.// Человек, природа, общество: условия формирования позиции ненасилия: Материалы Международной научно-практической конференции. Уфа, 1999., Ч. 1.
- 2 Брунер Дж. Процесс обучения, — М., 1962.
- 3 Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
- 4 Коменский Я.А. Великая дидактика //Избр. пед. соч. — М., 1995.
- 5 Ялом И. Экзистенциальная психотерапия [Текст] / И.Ялом // — М.: Независимая фирма «Класс», 1999.

Якушева Ю.П.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Семья как основа реализации индивидуальных потребностей человека

Семья как основной институт социализации личности призвана реализовывать общественные, групповые и индивидуальные потребности человека.

Потребностями принято называть осознание и переживание человеком нужды в том, что необходимо для поддержания жизни его организма и развития его личности. Согласно иерархической теории потребностей А. Маслоу, существует иерархия различных потребностей: от самых низших – физиологических до высших – потребностей в самореализации. Высшие потребности не могут проявиться, если не были удовлетворены самые примитивные [2].

Для удовлетворения своих потребностей человек вступает в определенные межличностные отношения с другими людьми, обществом, с членами своей семьи.

Прежде всего различные потребности формируются, развиваются и удовлетворяются в семье. Удовлетворение индивидуальных потребностей личности человека, безусловно, может быть реализовано и вне семьи, но именно семья способна реализовать эти потребности в комплексе.

Как известно, семья, являясь основным институтом социализации личности человека, представляет собой сложное, многофункциональное социальное образование.

Под функциями семьи понимают сферу жизнедеятельности семьи, непосредственно связанную с удовлетворением определенных потребностей ее членов [4].

Функции семьи историчны и тесно связаны с социально-экономическими условиями общества. С течением времени происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями.

Общепринятой классификации семейных функций не существует, различными авторами даются неодинаковые их наименования, однако существует часть взаимосвязанных и относительно устойчивых функций. К ним можно отнести следующие:

1. Хозяйственно-экономическую, которая связана с питанием семьи, приобретением и содержанием домашнего имущества, организацией и устройством быта, формированием и расходованием домашнего бюджета. Хозяйственно-экономическая сфера семейной деятельности способствует формированию семейных отношений, созданию необходимых предпосылок сплоченности семьи, раскрытию мотивационных и волевых компонентов личности каждого ее члена.

2. Репродуктивную, связанную с удовлетворением сексуальных потребностей и обеспечивающую продолжение рода и любви как высшего чувства, регулирование отношения супругов к проблеме деторождения, самим детям.

3. Регенеративную, которая связана с наследованием статуса, фамилии, имущества, социального положения.

4. Образовательно-воспитательную (функцию социализации), состоящую в удовлетворении потребностей в материнстве и отцовстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в семье и детях. Потребность человека в семье и детях как глубинная основа всех мотивов семейного поведения относится к высшему уровню социальных потребностей человека, является источником смыслов и мотивов социального поведения, межличностного общения.

5. Рекреативную, которая связана с отдыхом, организацией досуга, заботой о здоровье и благополучии членов семьи [3,4].

Выполнение этих функций очень важно как для общества, поскольку обеспечивает преемственность моральных, этических, культурных норм и ценностей его членов.

Однако не менее важна реализация различных функций семьи и для каждого человека.

Причем для удовлетворения потребностей человека, гармоничного и всестороннего развития его личности, самореализации и в конечном счете счастья каждого из членов современной семьи первостепенное значение приобретают общение супругов, родителей и детей, основанное на любви, доверии, взаимопонимании, эмоциональной поддержке и взаимопомощи.

В связи с этим нами исследуются особенности формирования свойств личности в условиях различных семейных отношений.

Библиографический список

1. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004.
2. Маслоу А. Мотивация и личность /Пер. А.М. Татлыбаевой. - СПб.: Евразия, 1999.
3. Шилов И.Ю. Фамилистика: (психология и педагогика семьи): Практикум. – СПб.: Петрополис, 2000. – 416с.
4. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии: Учебное пособие. – 2-е изд., стер. - М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 928с.

О.В. Чинакал

Российский университет дружбы народов, г. Москва

Проблема межкультурной адаптации студентов из Китая и Анголы в условиях РУДН

Термин «межкультурная адаптация» на сегодняшний день является достаточно новым в таких фундаментальных областях, как общая психология и психология личности, социальная психология и психология развития, этнопсихология, а также психология индивидуальных различий и др.

Психологической основой межкультурной адаптации личности является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности, выражающих социально детерминированные отношения личности к действительности.

В 2009-2010 гг. на базе Российского университета дружбы народов (РУДН) нами проводилось эмпирическое исследование межкультурной адаптации 50 иностранных студентов гуманитарных факультетов: 25 студентов из Китая (12 молодых людей и 13 девушек) и 25 студентов из Анголы (10 молодых людей и 15 девушек) в возрасте от 20 до 24 лет.

Для диагностики особенностей адаптации использовался «Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде» (АЛКСС) Л.В.

Янковского в модифицированной версии Т.Г.Стефаненко, М.С. Панова. Значимость различий между группами испытуемых проверялась с помощью Т-критерия Стьюдента.

Таблица

**Выраженность показателей шкал
адаптации китайских и ангольских студентов**

Показатели	Студенты из Китая	Студенты из Анголы	Т-критерий Стьюдента	Р - уровень значимости
Удовлетворенность	5,24	5,40	-0,25700	0,798280
Интерактивность	5,88	6,84	-1,95959	0,055864
Конформность	6,72	6,84	-0,25355	0,800929
Депрессивность	2,68	2,40	0,57670	0,566839
Ностальгия	6,44	7,32	-1,81145	0,076330
Отчужденность	3,04	2,96	0,18046	0,857554

Примечание. Серым фоном и жирным шрифтом выделены различия на уровне статистической тенденции.

Как видно из таблицы, между показателями шкал адаптации китайских и ангольских студентов не выявлено статистически значимых различий. По шкалам «интерактивность» и «ностальгия» выявлены различия только на уровне тенденции.

Поэтому можно сказать, что процесс межкультурной адаптации студентов из Китая и Анголы проходит примерно одинаково. Представленные результаты (низкие показатели депрессивности и отчужденности и высокие показатели интерактивности, удовлетворенности и конформности) в целом свидетельствуют о достоверно позитивном характере адаптации иностранных студентов РУДН.

Тем не менее студенты из Анголы с большей вероятностью склонны к такому стилю адаптации, как интерактивность. Им присущи настроенность на расширение социальных связей, чувство уверенности в своих возможностях, направленность на сотрудничество с другими, контроль за собственным поведением с учетом социальных норм.

Кроме того для студентов из Анголы характерен более высокий уровень ностальгии: внутреннее расстройство и смятение из-за чувства разьединенности с традиционными ценностями и нормативами и невозможности обрести новые. Их эмоциональное состояние характеризуется мечтательностью, тоской, меланхолией.

Возможно, отсутствие статистически значимых различий между показателями шкал адаптации в двух исследованных выборках связан и с их малым объемом.

В связи с этим перспективы нашего исследования заключаются в расширении выборки, использовании других методов статистической обработки данных, а также в выявлении соотношений параметров межкультурной адаптации иностранных студентов из разных стран с их личностными качествами (например, инициативностью, организованностью и др.).

И.Н. Вознесенская

*Центр психолого-медико-социального
сопровождения детей и подростков, г. Рязань*

Организация психолого-педагогической помощи в системе образования Польши (на примере города Вроцлав)

Состояние психологической службы в современном мире, организация ее деятельности в системе образования детей и молодежи разных стран представляет большой интерес для российских специалистов, ведь отечественная психология образования, переживающая с 80-х годов прошлого столетия этап интенсивного становления как особая область практической психологии, и сегодня находится в поиске наиболее эффективных подходов к реализации своего предназначения, к решению задач психологического обеспечения процессов модернизации образования.

Польша не относится к таким странам как Франция, США, Великобритания, Германия, в которых имеются богатые традиции и огромный опыт в области школьной психологической службы, но к концу XX века в большинстве стран Восточной Европы в той или иной форме организуется психолого-педагогическая помощь участникам образовательного процесса. Сегодня психологическая служба является неотъемлемой составной частью системы польского образования, которая активно развивается в новых социально-экономических условиях. В этом группа рязанских специалистов имела возможность убедиться во время визита во Вроцлав – один из крупнейших городов Польши, в котором посетила различные образовательные учреждения и познакомилась с их деятельностью.

В системе образования города действуют детские сады, начальные школы, лицеи, гимназии, техникумы – всего 337 образовательных учреждений, в которых обучается более 76 тысяч детей, подростков и молодых людей, кроме того существуют специальные воспитательные центры, психолого-педагогические консультации, реабилитационно-образовательные центры и др., и вся эта государственная система

дополняется различного рода негосударственными образовательными организациями.

Образовательная политика Вроцлава направлена на повышение качества образования за счет: 1) высокого качества сети образовательных учреждений и 2) высокого качества образования в каждой школе, что обеспечивается, в том числе, и доступностью для каждого ученика психолого-педагогического и профессионально-образовательного консультирования. Для реализации этого подхода, например, в одном из крупных лицеев центральной части города, где обучаются 1200 учащихся 13-19 лет, директор имеет в штате не только психолога (что является обязательным), но и социального педагога и профконсультанта. Каждый специалист работает в основном в режиме оказания индивидуальной помощи и поддержки, прежде всего, самим учащимся, кроме того, консультирует родителей и учителей. Наиболее актуальными являются вопросы, связанные с выбором дальнейшего образовательного и профессионального пути, а также значимые для молодежи всех стран проблемы взаимоотношений с родителями и сверстниками, собственного развития, адаптации в социуме и реализации своего потенциала. Приоритетные задачи специалистов образовательного учреждения – раннее выявление различного рода неблагополучия и оперативное реагирование, организация необходимой помощи.

Согласно «Закону о системе образования» в Польше действует сеть психолого-педагогических консультаций. Во Вроцлаве такие консультации существуют в каждом районе города – всего пять. На примере одной из консультаций можно увидеть, как организована их деятельность. В зоне ответственности Психолого-педагогической консультации № 4 находится 100 образовательных учреждений и 34 тысячи детей. Чтобы приблизить свои услуги к клиентам, в различных микрорайонах в школах и поликлиниках организованы 6 пунктов и 19 кабинетов, в которых работают специалисты консультации независимо от директора школы или поликлиники, оказывая помощь и учащимся данной школы, и проживающим в этом микрорайоне детям и молодежи, а также их родителям и учителям. Особое внимание уделяется многодетным семьям, молодым и разведенным родителям.

Деятельность консультации организована в трех основных направлениях: 1) всестороннее развитие учащихся (познавательных способностей и общественных характеристик); 2) вовлечение семьи в воспитание детей; 3) активная поддержка учителям. Главная цель работы специалистов психолого-педагогической консультации – помощь в подготовке детей и молодежи к решению жизненных проблем. Девиз работы сотрудников: умная помощь та, которая поощряет, возрождает самостоятельность молодого человека.

Оказывая помощь непосредственно основным своим клиентам, специалисты консультации проводят диагностические обследования, комплексные развивающие программы для дошкольников, коррекционно-компенсирующие и логопедические занятия для младших школьников, психотерапию для подростков и молодежи, а также профилактические и активизирующие занятия на переходных этапах, перед сдачей экзамена, при осуществлении профессионального выбора, для развития толерантности, асертивности, навыков безопасной коммуникации и т.д. Востребована и такая услуга как медиация в конфликтных ситуациях. Один из принципов организации работы – коллегиальность: психолог и социальный педагог всегда работают в паре, а при необходимости прибегают к помощи логопеда или врача.

Опосредованная помощь осуществляется в различных формах. Это и заключения по результатам обследования, которые имеют статус официального документа и являются основанием для принятия решения об индивидуальном обучении, необходимости специальной коррекционной работы или второгодничестве учащегося. Это и программы профилактического или психотерапевтического характера для родителей, посвященные вопросам взаимодействия с детьми, преодоления трудного поведения детей. Недавно организованы программы для учащихся «Молодой медиатор» (помощь сверстникам в разрешении конфликтных ситуаций) и «Розовая ленточка» (просвещение девочек-подростков в вопросах онкологических заболеваний).

Конечно, ведется работа по психологическому просвещению и развитию компетентности учителей в области работы с детьми, имеющими специальные образовательные потребности; по вопросам оптимизации условий сдачи экзаменов для определенных групп учащихся, формирования школьной готовности и т.п. В последние годы развивается такая услуга как эвалюация образовательного процесса с точки зрения его безопасности, эффективности, а также компетентности педагогов данного учреждения. Кроме того, сотрудники консультации выступают в роли супервизоров для специалистов других образовательных учреждений.

Большой интерес представляет опыт работы Молодежного центра социальной терапии № 1, который уже четверть века работает со школьниками и молодежью. В настоящее время такие центры существуют в каждом районе города как филиалы городского центра, а в перспективе планируется их объединять с образовательными комплексами школа-интернат-молодежный воспитательный центр.

Деятельность Центра социотерапии построена на следующих принципах: помощь оказывается бесплатно, с согласия родителей для детей до 18 лет, добровольно, с неразглашением тайны и на основе конструктивного диалога. После предварительной записи назначается

первая консультация, на которой специалист определяется с диагнозом и направляет в ту или иную психотерапевтическую группу или предлагает индивидуальную терапию. Все большее развитие получают семейная терапия, группы поддержки для отцов и для матерей и консультирование родителей. Работают в Центре психологи или социальные педагоги с высшим образованием, которые прошли постдипломное обучение в сфере социальной терапии.

Поводом для обращения за помощью могут служить:

- сложная ситуация в семье (развод, ушел или умер один из родителей, зависимость, ссоры между родителями);
- кризис личности, мысли и попытки суицида;
- фобии: школьная и общественная;
- травматизм (трагическая смерть близких, авария, сексуальное домогательство);
- депрессивное состояние;
- состояние страха;
- агрессия;
- затруднения в коммуникациях с ровесниками;
- гиперактивность;
- желание саморазвития;
- конфликт со взрослыми (родителями, опекунами, учителями).

Каждая терапевтическая группа из 8-12 человек встречается не реже, чем 1 раз в неделю на 3-4 часа. Группа действует в течение года или двух. При необходимости молодой человек после этого может посещать другую группу. В практике Центра выездные психотерапевтические марафоны (день-ночь-день).

В Центр социальной терапии молодые люди могут обратиться сами по своей инициативе, по рекомендации родителей, социальных педагогов и психологов школ, психолого-педагогических центров, врачей-психиатров, а также могут быть направлены по решению суда. Как отмечают сотрудники Центра, раньше в основном проводились молодежные группы, развивающиеся группы, терапия по занятиям (театр, газета), группы для детей из начальных школ, психопознавательные группы и молодежь обращалась самостоятельно. Сегодня в основном гимназические и молодежные группы, терапевтические группы, занятия для родителей, присоединение семей, влияние без участия молодежи (если молодой человек не соглашается на посещение занятий и консультаций) и теперь в основном дети направляются родителями и учреждениями

Для решения задач раннего выявления, своевременной помощи и профилактики специалисты Центра организуют в школах дежурства, интеграционные занятия (например, при переходе в гимназию и формировании нового класса), интервенционные занятия в кризисных случаях, психо-просветительские практические занятия для учащихся

(способы релаксации, эффективные приемы запоминания и т.п.) и педсоветы для учителей по вопросам взаимодействия с трудными подростками.

Такая система работы позволяет оказать реальную помощь учащимся в изменении самочувствия, самооценки, настроения, отношений с окружающими и преодоления различного рода проблем.

Знакомство с деятельностью трех учреждений во Вроцлаве и в целом системой психолого-педагогической помощи детям и молодежи позволяет сделать однозначный вывод: психологическая служба системы образования в Польше находится на весьма высоком уровне развития, ей придается большое значение в деле воспитания, обучения и социализации детей, подростков и юношей, что и определяет серьезную поддержку развития самой службы на государственном и муниципальном уровне. А круг проблем и, соответственно, задач, над которыми работают польские коллеги, во многом близок задачам российских психологов образования.

СЕКЦИЯ 3
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

А.В.Онкович

*Институт высшего образования Национальной академии
педагогических наук Украины, г. Киев, Украина*

**Медиапедагогика и медиапсихология
как ресурс развития современного общества
(от педагогической прессы к медиаобразованию)**

Резюме

Теоретические концепции и модели явления, которое сегодня определяется как медиаобразование, ныне разрабатывают педагоги, журналисты, искусствоведы, социальные педагоги, психологи, специалисты других отраслей знания, что свидетельствует о межотраслевом и стабильном интересе к медиаобразованию, а также о его блестящих перспективах на будущее. Медиаобразование сегодня развивается по трем векторам: журналистскому, медиаобразовательному, медиапсихологическому.

Ключевые слова: педагогическая журналистика, медиаобразование, медиапедагогика, усовершенствование профессионального образования; медиадидактика, медиаобразовательные технологии, векторы развития.

Медиаобразование достаточно стремительно входит в образовательное пространство. И сегодня уже мало кто из участников процесса считает это понятие синонимом понятия «журналистское образование» (хотя иногда они и могут быть таковыми). Журналистское образование – это профессиональное образование журналистов, подготовка квалифицированных кадров для медиаиндустрии, которые профессионально работали бы в средствах массовой информации. Не будем касаться философского, культурологического аспектов явления, ибо подходы специалистов смежных наук в нашем контексте так или иначе будут рассматривать, разрабатывать медиаобразование с учетом позиций педагогики и психологии.

Медиаобразование как процесс развития и саморазвития личности на материалах и при помощи средств массовой коммуникации призвано формировать культуру коммуникации, умение осознанно воспринимать, критически осмысливать, интерпретировать медиатексты с целью рас-

ширения общих, социокультурных и профессионально значущих знаний, коммуникативных и творческих способностей. Перенесение методического опыта подготовки профессиональных работников СМИ в другие учреждения образования, на другие его уровни свидетельствует о наличии различных векторов медиаобразования и перспективах их развития.

Направление „медиаобразование” выкристаллизовалось в педагогической науке ведущих стран мира в 60-е годы XX столетия, и сегодня в мировом цивилизационном проекте «Медиаобразование» выделены три приоритетных направления: собственно медиаобразование, медиапедагогика и медиажурналистика. Составители сборника «Медиаобразование в школе» [5] среди целей медиаобразования называют «повышение осведомленности аудитории о механизмах функционирования СМИ, о возможностях массовой коммуникации и последствиях ее воздействия на общество, развитие навыков свободного самовыражения» [5, с. 3].

Проект «Медиаобразование» стартовал на факультете журналистики МГУ имени М.В.Ломоносова в сентябре 2003 года, когда при поддержке Бюро ЮНЕСКО в Москве была проведена Международная научно-практическая конференция «Медиаобразование в XXI веке», по результатам которой был разработан «Российский модуль медиаобразования» (концепции принципы и модели) и опубликован типовой проект курса по медиаобразованию (авторы – проф. Е.Л. Вартанова, проф. Я.Н. Засурский). Приоритетными были названы такие конкретные задачи проекта:

- изучение положительного опыта в области преподавания журналистики в школе, создание площадки для коммуникации преподавателей, общего информационного пространства для обмена методиками;

- разработка учебно-методических комплексов, издание программ и методических рекомендаций для преподавателей школ;

- организация на базе факультета журналистики летних школ, семинаров, тренингов для получения школьными преподавателями новых компетенций, а также семинаров для учащихся, занятых в выпуске школьных СМИ;

- организация и проведение всероссийского конкурса школьных изданий;

- проведение научных конференций и круглых столов по медиаобразованию [[5, с. 3].

Отметим: эти задачи вполне успешно решаются, что и продемонстрировали участники научно-практической конференции «Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2010», диски с конкурсными работами школьников, их медиапродукты. Как видим, перечень задач и их реализация свидетельствуют о журналистском векторе медиаобразования, когда наработки педагогов, готовящих профессиональных журналистов, переносятся на иные учебные заведения.

Декан факультета журналистики МГУ Е.Л. Варганова отмечает: «Цель медиаобразования – формирование у молодежи критического отношения к медиа, превращение ее в креативного (творческого) пользователя СМИ в дальнейшей жизни, после окончания учебного заведения (школы, университета)» [МО, с. 7], что приобретает особую важность еще и потому, что в современном обществе родители все меньше могут контролировать доступ детей к электронным СМИ – телевидению, форматному радио, Интернету, компьютерным играм». Информационная грамотность ребенка становится задачей как семейного, так и школьного воспитания и сегодня к числу лиц и организаций, действующих в сфере медиаобразования, относятся: учителя в школах и других образовательных учреждениях; воспитатели в неформальных группах молодежи и среди членов различных общин; исследователи; группы активистов, руководствующиеся политическими или моральными соображениями; группы родителей; церковь и другие религиозные объединения; медиакомпании – как коммерческие, так и некоммерческие; органы регулирования СМИ [1, с. 8]. Заметим что этот список не исчерпывает всех «действующих лиц» в этой сфере, но их перечень свидетельствует о наличии педагогического вектора медиаобразования.

Медиапедагоги разных стран теоретической предпосылкой развития медиаобразования считают положительное или же отрицательное влияние СМИ на развитие личности в частности и общества в целом, что обусловило выделение разных подходов, теорий и моделей медиаобразования. Наверное, такого внимания и подъема явление, названное медиаобразованием, не приобрело, если бы не глубинные корни, которые зиждятся на традициях педагогической журналистики. Однако сегодня мы ведем речь не о педагогической журналистике, которая «как один из видов деятельности появилась в России еще в XIX в., ибо профессиональные педагоги, трудясь на «ниве просвещения», сознавали значимость своей деятельности, крупнейшие политики, ученые, писатели художники, меценаты «отдавали ей дань», считали делом своей чести способствовать ее развитию» [3, с. 7]. И основной ее идеей уже тогда было: формирование у различных слоев населения знания и веры в то, что образование – это мощный фактор жизнеобеспечения каждого человека государства и общества. Заметим, что современное медиаобразование опирается на опыт педагогической журналистики.

Идея «образование как ценность» постепенно проникла во все слои населения с помощью средств массовой информации. Как отмечает Т.Е. Денисович, эта идея как квинтэссенция содержания всей педагогической прессы, значима и сегодня, но в ее новой интерпретации, порождаемой спецификой данного исторического этапа развития современной России» [3, с. 8].

Один из известнейших российских медиапедагогов проф.А.В. Федоров [7, с. 10-11] свидетельствует, что медиаобразование в России ста-

ло активно развиваться еще с 20-х годов XX века (в основном – на материале прессы и кинематографа). После регресса эпохи сталинизма медиаобразовательное движение (сначала на материале кинематографа, прессы, фотографии и радио) возобновилось с конца 50-х годов. Одним из тогдашних энтузиастов кинообразовательного движения был О.А.

Баранов (Тверской государственный педагогический университет), который в кандидатской диссертации, защищенной в 1968 году, убедительно обосновал эффективность эстетического воспитания и художественного образования в киноклубе. Примерно в это же время другими отечественными педагогами была разработана концепция синтеза кинообразования с курсом литературы, с опорой на анализ экранизаций литературных произведений (Ю.М.Рабинович). В 80-х это «литературно ориентированное» направление продолжили исследования Одинцовой С.М. (1981) и Поличко Г.А.(1987).

В отличие от зарубежных подходов к медиаобразованию (семиотического, культурологического, развития критического мышления, протекционистского и т.д.), отмечает А.В.Федоров, российская педагогика в течение многих десятилетий – вплоть до 90-х годов XX века – опиралась на эстетическую концепцию. Ключевыми фигурами российского медиаобразования 70-х – 80-х годов исследователь считает О.А. Баранова, И.С.Левшину, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, Л.П.Прессмана, Ю.М.Рабиновича, Ю.Н.Усова и А.В.Шарикова. Л.П.Прессман (РАО) в своих трудах предложил педагогические подходы к использованию технических средств в процессе медиаобразования. В трудах Л.С.Зазнобиной (РАО) нашла отражение концепция медиаобразования, интегрированного в базовое, то есть в предметы так называемого обязательного цикла (включая гуманитарные и точные науки). В начале 90-х годов в России стали появляться исследования, впервые выходящие за рамки эстетически ориентированного медиаобразования. А.В.Шариковым была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным, когда аудитория должна была изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, информационные, интеллектуальные и иные свойства. В какой-то мере взгляды А.В.Шарикова перекликаются с концепциями Л.П.Прессмана и Л.С.Зазнобиной, которые в своих работах основное влияние уделяли информационным, учебным, научно-популярным возможностям медиаобразования, интегрированного в базовое.

Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» (государственный номер этой специализации, предназначенной для внедрения в педагогических вузах - 03.13.30) учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской

Федерации в июне 2002 года. Основанием для регистрации данной специализации (при специальности «социальная педагогика») стал пакет документов и опубликованные работы научно-исследовательского коллектива из Таганрога под руководством А.В.Федорова по проблемам медиаобразования в России и за рубежом.

Анализ вопросов теории и методики медиаобразования в педагогических вузах, проведенный А.В.Федоровым и представителями его школы, подвели еще к одному медиаобразовательному вектору – психологическому (медиапсихологическому). Один из активных российских пропагандистов нового направления М.В.Жижина отмечает, что медиапсихология – это новая, быстро развивающаяся отрасль психологической науки, предметом которой является личность, рассматриваемая в контексте современной медиакультуры как динамично развивающейся сферы мировой культуры. Предметная область медиапсихологии включает описание основных компонентов медиакультуры, выявление психологических закономерностей отношения и поведения человека в поликультурных медиапространствах, а также изучение психологических феноменов и механизмов восприятия медиакультуры, процессов формирования и функционирования медиакомпетенности личности, - в системах медиаобразования, медиапроизводства и медиапотребления [4, с. 4].

Один из основателей медиапсихологии П. Винтерхофф-Шпурк определяет ее как «область науки, которая на микроаналитическом уровне описывает и объясняет поведение человека, обусловленное влиянием средств индивидуальной и массовой коммуникации. Таким образом, предметом изучения медиапсихологии является использование и влияние масс-медиа и, прежде всего, ТВ» [2, с. 245]. Это определение явно акцентирует внимание медиапсихологов на изучении влияний средств массмедиа на личность, но принадлежим к тем исследователям, которые считают, что не совсем верно отождествлять медиапсихологию с психологией массовых коммуникаций и что в современных медиапсихологических исследованиях акцент перемещается на разработку проблем и создание программ защиты от негативного и манипулятивного влияния медиатехнологий. При этом все исследователи единодушны во мнении о том, что роль и влияние медиасреды на социальное поведение индивида и на социум в целом будут возрастать.

В задачи медиапсихологии, отмечает М.В. Жижина, входит изучение поведения личности, обусловленного воздействием средств индивидуальной и массовой коммуникации, исследование персональных и групповых медиаэффектов, анализ влияния медиасреды на развитие субъекта, становление личности и психологическое самочувствие человека. В настоящее время наблюдается активизация исследования в области отношений личности и масс-медиа, что связано с возрастающей информатизацией общества, медиализацией социальной среды, усилением роли масс-медиа в обществе, и есть все основания полагать, что в даль-

нейшем интерес психологов и специалистов других областей к медиапсихологии будет усиливаться [4, с.4].

Для усовершенствования профессионального образования, обеспечения его доступности и эффективности, подготовки молодежи к жизни и деятельности в информационном обществе сегодня целесообразно учитывать процессы стремительного информационно-технологического развития разных отраслей. Для того, чтобы научить студентов разных специальностей пользоваться инновационными технологиями, нужно сформировать у них умение управлять потоками информационных ресурсов, овладеть коммуникационными технологиями и стратегиями их использования. Именно медиаобразование ставит цель как можно полнее воспользоваться образовательным и технически-коммуникационным потенциалом современных СМК и есть, по определению ЮНЕСКО, отдельным направлением образования, поскольку помогает человеку осознать способы использования массовой коммуникации в обществе; анализировать медиатексты и критически оценивать предложенные в них ценности, политические, социальные, коммерческие и культурные интересы, а также создавать и ширить через масс-медиа собственные медиатексты [8].

Формирование медиаграмотности будущих специалистов в пределах вуза может осуществляться двумя способами: через введение отдельного курса по медиаобразованию или через интеграцию медиаобразовательных технологий [6]. в существующую систему учебно-воспитательного процесса. Внедрение медиаобразования в профессиональную подготовку – актуальная задача педагогики и психологии высшей школы на пути построения единого европейского образовательного пространства. И в этой связи именно медиапедагогика и медиапсихология вправе рассматриваться нами как неисчерпаемый ресурс развития современного общества.

Библиографический список

1. Варганова Е.Л. Медиаобразование как приоритет общественного развития // Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин / под ред. Е.Л.Варгановой, О.В.Смирновой. – М.: Медиа-Мир, 2010. – С. 5-16.
2. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология: основные принципы / Winterhoff-Spurk P. Перевод с немецкого: Medienpsychologie / П. Винтерхофф-Шпурк – Х.: Гуманит. Центр, 2007. – 286 с.
3. Денисович Т.Е. Педагогическая журналистика: учеб. пособие / Т. Е. Денисович. – М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.
4. Жижина М.В. Основы медиапсихологии: учеб.-метод. пособие / Жижина М. В. – Саратов: ИЦ „Наука”, 2008. – 50 с.

5. Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин / под ред. Е.Л.Вартановой, О.В.Смирновой. – М.: МедиаМир, 2010. – 320 с.

6. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г. В. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206–217.

7. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.

8. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.

9. <http://edu.of.ru/mediaeducation>; <http://edu.of.ru/medialibrary>;
<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

М.Н. Дементьева

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань*

К вопросу о развитии методологических традиций в истории отечественной педагогической мысли

В современном отечественном образовании и педагогике происходят сложные внутрисистемные изменения. Они связаны с признанием многообразия качественных характеристик реальности. Мысль о своевременности отказа от моноидеологических и монотодологических установок как условия совершенствования образования и развития педагогической науки ярко выражена в работах отечественных теоретиков.

Необходимость осмысления педагогикой своих собственных предпосылок и оснований обусловлена и усиливающейся тенденцией к интеграции, ускоренному вхождению нашей страны в экономически и идеологически многомерный мир развитых стран. В последнее время в отечественной системе образования и педагогической науке отмечаются случаи некритического заимствования концептуальных подходов и элементов, представленных в различных зарубежных теориях, методологии, технологиях, стандартах. Становится все более актуальным вопрос о том, в каких аспектах и в какой степени могут быть восприняты иные образовательные идеологии, каковы пределы совмещения зарубежных и отечественных гносеологических и аксиологических традиций.

Осмысление методологической проблематики метауровня невозможно без анализа особенностей ее становления. Это требует обращения к фундаментальным проблемам науки, непосредственно связанным с методологическим самоопределением и уяснением теоретических оснований, их рассмотрением в историко-генетическом и прогностическом аспектах.

Генезис отечественной научной педагогической мысли восходит к системе воззрений К.Д. Ушинского, который является признанным основоположником научной педагогики в России. Зарубежные исследователи усматривают исток его воззрений, определивший параметры педагогической системы, в компилятивном подходе к разработке теории педагогики. Они связывают созидательный импульс его теории с изучением уже сформировавшейся в то время западной (в частности, немецкой) научной педагогики.

В связи с этим представляется целесообразным рассмотрение наследия великого педагога в ракурсе использования им методологического инструментария, посредством которого формулировались новые идеи и происходило приращение научно-педагогического знания.

Педагогическая система К.Д. Ушинского являлась предметом разностороннего изучения отечественными исследователями в различные периоды истории нашей страны (М.В. Богуславский, П.П. Блонский, Н.К. Гончаров, Э.Д. Днепров, С.Ф. Егоров, П.Ф. Каптерев, Д.О. Лордкипанидзе, Е.Н. Медынский, В.М. Меньшиков, В.Я. Струминский и др.). В работах данных исследователей были представлены общепедагогические, дидактические, методические, организационные аспекты наследия К.Д. Ушинского. Проблемы, связанные с анализом теоретико-методологических оснований педагогических воззрений великого педагога, в трудах данных авторов рассматривались не специально, а в связи с постановкой собственных исследовательских задач. В последнее время методологические аспекты творчества К.Д. Ушинского вновь привлекают внимание отечественных исследователей.

В системе педагогических воззрений К.Д. Ушинского четко определяется горизонт понятийных и методологических предпосылок становления педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Они могут быть сведены к следующим позициям.

Критерием оценки К.Д. Ушинским корректности использования теоретических методов и познавательных операций другими теоретиками, обращавшимся к педагогической проблематике, является ориентация на требования разума, соответствие законам логики. Данная позиция характеризует К.Д. Ушинского как мыслителя, перешагнувшего в гносеологии рамки религиозного мировоззрения.

Использование теоретических методов исследования К.Д. Ушинским в основном соответствует вышеназванным позициям. Педагог выдвигает в качестве методологических требований:

- использование *tertium comparationis* (третьего члена) в методе сравнения для абстрактной совокупности объектов, которые должны удовлетворять критериям однородности, симметричности, равнообъемности;
- определение изоморфных объектов для проведения различных аналогий, которые позволяют установить корректные связи между прототипом и модельным объектом;
- применение для создания классификаций или типологий рядоположенных элементов;
- проведение исследований в соответствии с требованием принципа беспристрастности, объективности.

Следует отметить, что реальный эксперимент в строгом смысле данного слова не является у К.Д. Ушинского конструктивным фактором развития и совершенствования педагогики. Содержательное приращение методологического и теоретического знания проходит преимущественно в рамках мысленного эксперимента, формой рационализации опыта являются упорядочивающие схемы, представленные в классификациях и типологиях. Это свидетельствует о появлении элементов научной эмпирии как фундаментальной предпосылки создания теории педагогической науки.

Применение теоретических методов исследования К.Д. Ушинским осуществляется рефлексивно. Рефлексивное отношение к исследованию явлений педагогической действительности сопровождается в трудах педагога выдвижением новых методологических понятий, о чем свидетельствует введение в научный оборот и собственную исследовательскую практику синонимического категориального ряда. К таким терминам относятся *разбор* (для понятия *анализ*), *сводка* (для понятия *синтез*), *параллелизм* (для понятия *аналогия*).

Можно выделить также своеобразные теоретические методы, использованные К.Д. Ушинским. Педагог применяет типичные только для него способы вывода новых знаний. К их числу относится оригинальный вариант концептуализации, представляющий собой вопросный ряд. Особенностью его построения является наличие кульминации, позволяющей усилить смысловой акцент суждения, подлежащего дальнейшему осмыслению.

Использование методов, введенных К.Д. Ушинским в научно-педагогический оборот, позволило ему сформулировать концептуально важные положения, составившие исходную теоретическую основу педагогической науки. Они выражены в форме до-

пущений, последовательно развивающихся гипотез, описывающих идеализированный объект – воспитательную действительность – во множествах форм его проявления. При применении теоретических методов К.Д. Ушинским задаются нормативные основы их использования, что является свидетельством перехода к нормативному уровню методологии.

Выявленные особенности применения К.Д. Ушинским методов исследования дают основание утверждать, что наиболее активно педагогом используются интерпретация и реинтерпретация, которые понимаются им как единство эмпирического и теоретического. На эмпирическом уровне исследовательской практики педагог оперирует сведениями, информацией, знаниями, добытыми предшественниками и современниками, а также событиями духовной жизни общества, участником или наблюдателем которых являлся он сам. На теоретическом уровне осмысления явлений педагогической действительности К.Д. Ушинский оперирует абстрактными моделями, воплотившими систему аргументации, примененную авторами анализируемых работ, а также конструктами, включающими компоненты и уровни образовательных систем.

Теоретический уровень интерпретативного подхода характеризуется:

- повышенным вниманием педагога к логической корректности при обосновании идей теоретиками, воззрения которых подвергаются переосмыслению;
- значительной долей заинтересованности, полемичности и пристрастности, что проявляется во введении в авторский словарь понятий-неологизмов (философы-примирители, интеллекция и др.);
- выдвиганием методологических требований на уровне регулятивов (принцип предварительного отказа от однозначных оценочных суждений в отношении анализируемого содержания и принцип интуитивной реконструкции духовного горизонта автора и его реакции на оценку, в том числе критическую).

Интерпретация и реинтерпретация выступают важными порождающими механизмами, в них пересекаются две траектории – траектория развития педагогического знания и личности самого интерпретатора. Изучение работ К.Д. Ушинского в методологическом ракурсе позволяет расширить представления об интерпретации как способе антидогматического мышления.

Таким образом, отечественная педагогическая наука в лице ее основоположника К.Д. Ушинского в своем методологическом развитии прошла самобытный путь становления. В отличие от немецкой педагогики, развившей эмпирические основы в форме экспериментального освоения педагогически значимой действитель-

ности (Базедов, А. Шписс, А. Ян, Гутс-Мутс и др.), русский педагог следовал путем ее освоения через научную эмпирию.

Наследие К.Д. Ушинского является примером рефлексивного отношения к процессу педагогического творчества. Изучение его работ именно в методологическом плане позволяет оценить подлинный вклад педагога в развитие научных основ педагогики, что будет способствовать повышению интереса к методологии научного исследования.

Е.М. Макаренкова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Основоположники экспериментальной педагогики в России начала XX века

Первым масштабным трудом по экспериментальной педагогике считается монография А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901). В основе книги – исследования памяти, внимания, работоспособности, степени внушаемости учащихся, выяснение важности «приемов экспериментально-психологического исследования для успешного развития дидактики» (3, с.3).

Подчеркивая необходимость сближения психологических исследований и педагогической практики, А.П. Нечаев пытался построить педагогику на основе психологии, рассматривая ее как прикладную науку. Новые подходы ученого вызвали острую полемику на Всероссийских съездах по педагогической психологии (1906, 1909 гг.) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.), организатором которых он являлся. Новые взгляды на воспитание необходимо было, по мнению А.П. Нечаева, пропагандировать в обществе и учительской среде. Этому в первую очередь служили курсы для народных учителей, чтение лекций в различных городах страны.

В 1901 году по инициативе и под руководством А. П. Нечаева была создана первая в России Лаборатория экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге (первые работы лаборатории были посвящены изучению интересов и памяти в школьном возрасте). Появившиеся ранее при некоторых университетах психологические лаборатории занимались проблемами общей психологии и мало интересовались вопросами педагогической психологии. Поэтому организация лаборатории в Соляном городке в Петербурге имела большое значение для развития педагогической психологии. Она стала не только научно-исследовательским, но и научно-организационным центром. В 1904 году при ней

открыты первые в России педологические курсы, дававшие подготовку к работе в области изучения ребенка и психологического обоснования процесса воспитания и обучения. Помимо теоретических курсов для слушателей в лаборатории проводились практические занятия, которыми руководили такие крупные психологи, как А. Ф. Лазурский, И. Р. Тарханов, А. А. Крогиус и другие. Петербургские курсы послужили стимулом и образцом для создания аналогичных курсов в других городах [4, С.217-218].

Вскоре после открытия Лаборатории стало понятно, что необходимо расширять сеть такого рода учреждений, где будет удовлетворяться потребность учителей в педологических знаниях. И в 1904 году при Лаборатории был организован Педологический отдел им К.Д.Ушинского, ставивший своей целью всестороннее изучение человека как предмета воспитания, где в числе инициаторов был и А.П. Нечаев. К основным задачам педологического отдела относились: распространение в обществе знаний, необходимых для понимания психических и физиологических особенностей; подготовка исследователей в области педологии; распространение сведений о методах исследования учащихся; сбор научно-проверенного материала, который намечалось положить в основание школьной реформы.

Чтобы реализовать эти задачи, были созданы педологические курсы, на которых обучались школьные учителя. Потребность в педологических знаниях среди российского учительства была весьма высока, особенно для той части учительства, для которой личность ребенка была важнее, чем обязательность и точность в прохождении учебной программы [1, С.112].

Педологические курсы сыграли важную роль в распространении педологических знаний среди учительства. Учителя ждали от педологии помощи в решении многих педагогических проблем, прежде всего – проблемы утомляемости и перегрузки детей.

Со временем название нового научного течения утвердилось как экспериментальная педагогика. В связи с этим возникает потребность создать единый координирующий центр. Так возникло в России Общество экспериментальной педагогике, устав которого был утвержден 19 мая 1909 года. В свою очередь, Общество поставило своей целью выполнение следующих задач: 1) всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий их развития и воспитания при помощи точных естественнонаучных методов; 2) распространение в обществе научной информации о детской природе, психологических основах воспитания и обучения. Основной задачей Общества являлась организация психофизиологических исследований детей, «и так как для правильной постановки опытов и наблюдений необходима соответствующая подготовка экспериментаторов, то общество заботилось о распространении психологических сведений».

Для осуществления поставленных задач, Общество расширяет сеть лабораторий экспериментально-педагогической психологии, специальные комиссии проводят наблюдения за детьми различного возраста. Специальным комиссиям были поручены издательско-библиографическая работа Общества и проведение лекций и курсов. Именно Обществом было создано три всероссийских съезда по экспериментальной педагогике и два по педагогической психологии [2, С.87].

В почетные члены общества были избраны российские ученые, которые своими трудами «содействовали разработке научных основ воспитания»: А.Н.Бернштейн, В.М.Бехтерев, А.С.Вирениус, Д.А.Дриль, В.Е.Игнатъев, П.Ф.Каптерев, Н.Н.Ланге, П.Э.Лейкфельд, П.Ф.Лесгафт, А.Н.Макаров, З.А.Макшеев, Г.И.Россолимо, И.А.Сикорский, Г.И.Челпанов, И.П.Павлов. Председателем правления стал А.П.Нечаев. Сопредседателями А.Ф.Лазурский, А.А.Крогиус. Членами правления были М.А.Александрова, А.И.Зачиняев, М.И.Коноров, М.А.Минцлова, М.С.Морозов, Н.Е.Румянцев, А.Л.Щеглов. Именно эту плеяду ученых можно считать основоположниками экспериментальной педагогики России.

В России экспериментальный метод неудержимо пробивал себе дорогу в область научно-педагогических исследований. С позиции эмпиризма его отстаивали от «философско-умозрительной», «метафизической» педагогики К.А.Сикорский, А.П.Нечаев, Н.Е.Румянцев, Г.И.Россолимо, В.Ч.Чиж и др. Огромное влияние на становление экспериментального метода в его узком понимании естественнонаучным течением окказала физиология высшей нервной деятельности.

Лидеры русской нейрофизиологии, идущие за М.И. Сеченовым, и прежде всего И.П. Павлов и В.М. Бехтерев считали главным методом построения науки о человеческой жизни экспериментальный метод нейрофизиологии. Л.Л. Ухтомский был склонен объяснять специфику человеческих характеров с точки зрения закона доминанты. Физиология высшей нервной деятельности во многом "задавала тон" при постановке экспериментальной работы в педагогике изучаемой эпохи.

В новой школе начала XX века необходимо было изменить содержание образования. Школа, по А.П. Нечаеву, не сумевшая привить человеку никаких интересов, должна быть признана не выполнившей самой первой задачи. И одним из наиболее сильных упреков школьному воспитанию является то, что оно обезличивает учеников, убивая в них те интересы, с которыми они приходят в школу, не давая вместо них новых [5, С.105].

Однако нельзя замыкаться только на проблемах образования, в развитии личности нужно опираться на более широкую категорию – воспитание. Конечной целью которого, по мысли А.П.Нечаева, является формирование нравственно ценной личности человека с гармонически

объединенными интересами, чуткой совестью и развитым стремлением к постоянному самосовершенствованию [5, С.107].

Список использованной литературы

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. – М., 1971. – 174 с.
2. Михайлова М.В. Просветительные и педагогические организации дореволюционной России (середина XIX – начало XX в.): Монография. – М.: изд. ИТП и МИО РАО, 1993. – 164 с.
3. Нечаев А.П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения: 2-е изд. – СПб., 1909.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - начало XX века / под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К.Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
5. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М.: Кн.-журн. Изд-во «Школа», 1997. – 304 с.

М.Л. Поликарпова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Понятие основного педагогического принципа по В.А. Лая

Одним из основополагающих понятий педагогики В.А. Лая является «основной принцип педагогики», который может быть сформулирован следующим образом: «Воспитанник – это член своего сообщества, которое оказывает на него влияние, и, которое в свою очередь испытывает на себе влияние этого воспитанника; поэтому основу общего воспитания должны составлять наследственные и приобретённые действия. Наблюдения, которые сформированы и переработаны по нормам и оценкам гигиены, экономики, логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны находить своё продолжение во всех областях и на всех стадиях воспитания в изображении. Оно благотворно воздействует на наблюдение и переработку, поскольку сравнивается с подходящим чувственным и умственным образом и выводится по-новому» [4, С.67].

Изучение и систематизация научных работ педагога в исследуемом направлении показывают, что процесс развития является активным процессом приспособления к данным обстоятельствам: «Человек может положительно воздействовать на самого себя и на окружающий мир, если он выполняет основной педагогический принцип» [2, С.94]. Утверждение, что обучение – это приспособление к окружающему миру, восходит к дарвинизму. В русле традиций И.Г. Песталоцци, немецкий педагог высказывает убеждение, что обучение – активный процесс.

В.А. Лай считал, что воспитанник должен реагировать на «раздражения», которые он получает. В частности он писал: «При этом осуществляется движение или двигательная заторможенность, выражение,

изображение, приспособление к раздражению и сообществу... Воспитанник воспринимает, перерабатывает эти восприятия и приводит к выражению переработку как приспособление. Единство восприятия – переработки – изображения называется действием... материал, который воспитанию приходится обрабатывать, состоит из действий» [4, С.6].

Наблюдение, переработка и изображение находятся в постоянном взаимодействии. Изображение влияет положительным образом, с одной стороны, на умственную переработку, а с другой стороны, на наблюдение. Изображение является одновременно исходным пунктом для следующего действия. В.А Лай называет это явление «спиралевидным усовершенствованием» [5, С.45].

Коротко основной педагогический принцип исследователя можно охарактеризовать так: «Впечатление и выражение находятся в тесной взаимосвязи на всех стадиях развития» [2, С.125]. Выражение воспитанника занимает в педагогике В.А. Лая центральное значение (согласно его высокой оценке сенсомоторики).

Согласно В.А. Лаю изображение охватывает все образы, формы, конструирование, производство, каждое практическое и творческое дело. Всё это понимается и осуществляется, например, как моделирование из песка, глины, пластилина и других веществ, как проведение экспериментов по физике, химии и географии, как уход за цветами и растениями, как черчение и рисование, как счёт и геометрия, как языковые занятия, декламирование, театральное искусство, как пение и музыка вообще, как игры, танцы, физические упражнения и спорт, как участие ребёнка в семейных мероприятиях, в совместных играх с товарищами, в кружках, организованных школой, в политических и религиозных объединениях своей родины [3, С.93].

Библиографический список

1. Lay Wilhelm August. Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Wille und Tat. Leipzig, 1910.
2. Lay Wilhelm August. Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform. Osterwieck/ Harz, 1921.
3. Lay Wilhelm August. Volkserziehung. Eine Erneuerung der Erziehungswissenschaft in Umrissen. Berlin/ Dresden/ Leipzig, 1921.

Н.Н. Сбитнева

*Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище
(военный институт) имени В.Ф. Маргелова, г. Рязань*

Идеи интеграции в философии Сократа

Проблема интеграции как категория в педагогике представляет собой продукт сложных диалектических превращений научного сознания,

впитавшего в себя достижения мировой культуры и опыт развития отечественного образования.

На наш взгляд, идея интеграции была положена в основу воспитания ещё в Древней Греции, где идеальным считался человек, прекрасный и в физическом, и в нравственном отношении. Поэтому ядром педагогического воздействия в школах было единство умственного, эстетического, нравственного воспитания, т.е. своеобразная интеграция творческих способностей. Воспитание было плодотворным: древние греки отличались физическим совершенством, сообразительностью, умением логично выражать свои мысли.

Говоря об истоках развития принципа интегральности в педагогике, нельзя не вспомнить крупнейшего представителя древней школы софистов – Сократа. В его трудах знания не даны в готовом виде, а предполагают поиск. Единственное, о чем он говорил, – обучение искусству ведения диалога, при котором собеседник, отвечая на заданные вопросы, высказывал свои суждения, обнаруживал свое знание или, напротив, свое неведение.

Задачей жизни Сократа было исследование добродетели, стремление через сознание прийти к истинному познанию её; главным же предметом его философских идей было самопознание: «Не знать самого себя и полагать, что мы знаем то, чего в самом деле не знаем, – вот что ближе всего граничит с безумием» [1, С.101]. Для того, чтобы достичь своей цели Сократ не признавал ничего, в чём не убеждался сам, чего не исследовал с помощью своего разума. Поэтому он и другим ничего не предлагал готового, не развив истины изнутри, из собственного духа.

Сократовское самопознание определяется как поиск общих определений, забота о своей душе, о своём назначении. Ориентация на познание общего и всеобщего (нравственного и идеального) в человеке, установка на оценку поступков в свете этого всеобщего и на гармонию между внутренними побудительными мотивами и внешней деятельностью для достижения благой и осмысленной жизни по необходимости приводили Сократа к размышлениям о взаимоотношении познания и добродетели [2, С.203].

Ставя заботу о душе выше заботы о теле и подчёркивая первенство идеального перед материальным, Сократ, тем не менее, рассматривал бытие человека в тесном единстве с космосом. Исходя из этого, он считал возможным проводить аналогию между человеком и миром, судить о мире по аналогии с человеком. Так, из наличия у человека тела и души он делал вывод о том, что мир в целом состоит не только из материальных вещей, но также из всеобщего разума-души. В соответствии с этим, существование ограниченного и несовершенного разума человека с его столь же ограниченным и несовершенным телом было в глазах Сократа свидетельством существования совершенного вселенского разума и прекраснейшего космического тела [2, С.265].

Сократовская методология диалога неизбежно затрагивала все политические, социально-экономические и культурные процессы античного города-полиса и являлась той формой интегрированного обучения, которая приняла более четкие очертания у его учеников и последователей. Слияние морали и знания, приобретение добродетели путем познания и самопознания – все это остаётся в педагогике античного мира и оказывает влияние на дальнейшее развитие идей интеграции в педагогике.

Литература

1. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времён / Л.Н. Модзалевский. – СПб.: Алтейя, 2000.
2. Ф.Х. Кессиди. Сократ. – СПб.: Алтейя, 2001. – 352 с.

*Е.П. Шабалина, Е.В. Паникоровская, С.А. Колягина,
Бийский педагогический государственный университет
имени В.М. Шукина, г. Бийск, Россия*

Различные подходы к проблеме эстетического воспитания

Изменения, стремительно происходящие в нашем обществе в связи с переходом на новые отношения, оказали значительное влияние и на развитие образования.

В современных социокультурных и экономических условиях перестраивается практика работы всех образовательных учреждений с ориентацией на воспитанника как на личность, которая является самосознательным ответственным субъектом собственного развития и субъектом воспитательного взаимодействия. Именно поэтому актуальной на современном этапе развития общества становится проблема личностно-ориентированного подхода к воспитанию, понимание которого определили в 60-е гг. 20-го столетия представители направления гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкль, утверждавшие, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «Я» каждого ребенка.

Идея личностно ориентированного подхода в нашей стране разрабатывалась с начала 80-х годов К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Алексеевым, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневичем, А.А. Орловым, В.В. Сериковым, И.С. Якиманской и другими. Личностно ориентированный подход в современных условиях гуманизации и гуманитаризации всех звеньев образовательной системы – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом.

Личностно ориентированный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации, самоутверждения. В коллективном воспитании это означает создание гуманистических взаимоотношений, благодаря которым воспитанники осознают себя личностью и учатся видеть личность в других людях.

Все вышесказанное относится и к эстетическому воспитанию как одному из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающему ее рост в соответствии с социальным и психофизическим становлением человека под влиянием искусства и многообразных эстетических объектов и явлений реальности.

Проблемам эстетического воспитания в нашей стране уделяли большое внимание многие известные педагоги: П.П. Блонский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, О.А. Апраксина, Н.И. Киященко, О.Г. Максимова, Б.Т. Лихачев, И.П. Подласый, В.А. Сластенин и др. Все они подчеркивали, что эстетическое воспитание обладает высоким развивающим потенциалом как в области гуманитарного, так и естественнонаучного образования.

Личностно ориентированное эстетическое воспитание предполагает содействие раскрытию эстетического сознания личности (чувств, оценок, вкусов, суждений, идеалов, ценностей, взглядов), ее потребностей, эмоционально-чувственных, оценочных эстетических отношений и их реализации в поведении, предпочтениях и деятельности (восприятии, оценивании, сотворчестве и самостоятельном творчестве, рефлексии и анализе).

Результаты эстетического воспитания, закрепляясь в личностных качествах, обогащают все формы общения, познания, практической деятельности человека. Очевидным является тот факт, что для осуществления на практике идей личностно ориентированного эстетического воспитания в российских школах необходимы специально подготовленные, высококвалифицированные преподавательские кадры.

В современных условиях возрастает социальная роль учителя как носителя национальной художественной культуры и значение эстетического образования будущих педагогов. Формирование эстетической позиции будущего учителя представляет собой важную составляющую его эстетического воспитания и всей профессиональной педагогической подготовки. С целью совершенствования подготовки учителя к осуществлению эстетического воспитания учащихся. Для формирования эстетической культуры будущих учителей предполагает создание оптимальных задач, в которых будет осуществляться воспитательный процесс.

Теоретический анализ воспитательного процесса и осмысление закономерностей и принципов формирования эстетической культуры личности позволили выделить следующие задачи:

- овладение основными теоретическими знаниями в области эстетики, эстетической культуры, в эстетическом воспитании;
- расширение эстетического кругозора;
- формирование самообразовательных умений;
- формирование аналитических умений (анализировать задачи эстетического воспитания; анализировать учебный предмет и находить в его содержании возможности для эстетического воспитания; воспринимать, анализировать и правильно оценивать эстетические явления);
- формирование проектировочных умений (выделять и точно формулировать конкретные задачи эстетического воспитания младших школьников; теоретически обоснованно намечать методы, средства и организационные формы эстетического воспитания);
- формирование конструктивных умений (отбор учебного и внеучебного материала для эстетического воспитания детей с учётом их возраста и эстетической воспитанности; педагогически целесообразно отбирать средства, методы и формы работы по эстетическому воспитанию в конкретной ситуации);
- формирование эстетической позиции будущего учителя [2, С.37].

Рассмотрим различные подходы к проблеме эстетического воспитания. В.Н. Шацкая определяет эстетическое воспитание как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать и оценивать красоту в окружающей действительности - в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства [1, С. 6].

Б.Т. Лихачев эстетическое воспитание рассматривает как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3, С.51]. Автор подчеркивает ведущую роль целенаправленного педагогического воздействия в эстетическом становлении учащихся.

Например, развитие у школьника эстетического отношения к действительности и искусству, как и развитие его интеллекта, возможно как неуправляемый, стихийный и спонтанный процесс. Общаясь с эстетическими явлениями жизни и искусства, ученик, так или иначе, эстетически развивается. Но при этом школьником не осознается эстетическая сущность предметов, а развитие зачастую обусловлено стремлением к развлечению, к тому же без вмешательства извне у учащегося могут сложиться неверные представления о жизни, ценностях, идеалах.

Б.Т Лихачев считает, что только целенаправленное педагогическое эстетико-воспитательное воздействие, вовлечение школьников в разнообразную художественную творческую деятельность способны развить их сенсорную сферу, обеспечить глубокое постижение эстетических явлений, поднять до понимания подлинного искусства, красоты действительности и прекрасного в человеческой личности [3, С.42].

Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание», но, рассмотрев лишь некоторые из них, уже можно выделить основные положения, говорящие о сущности эстетического воспитания.

Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия.

Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее.

В-третьих, это формирование эстетических вкусов и идеалов личности.

В-четвертых, развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного.

Своеобразное понимание сущности эстетического воспитания обуславливает и различные подходы к его целям. Поэтому проблема целей и задач эстетического воспитания требует специального изучения.

В процессе исследования мы обратили внимание, что часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического и художественного воспитания. Однако эти понятия необходимо четко разграничивать. Так, например, В.Н. Шацкая ставит перед эстетическим воспитанием следующую цель: «Эстетическое воспитание служит формированию... способности активного эстетического отношения учащихся к произведениям искусства, а также стимулирует посильное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты» [1, С.14]. Автор важное место в эстетическом воспитании отводит искусству. Искусство – это часть эстетической культуры, как художественное воспитание часть эстетического, часть важная, весомая, но охватывающая только одну сферу человеческой деятельности. «Художественное воспитание есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве» [1, С.61]. Эстетическое же воспитание гораздо шире, оно затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, поведения, труда, отношений. Эстетическое воспитание формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством как его самым мощным средством.

Эстетическое воспитание, используя для своих целей художественное воспитание, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности. В «активизации способности творчески трудиться, достигать высокой степени совершенства своих результатов труда, как духовного, так и физического» видит цель эстетического воспитания Л.П. Печко [4, С.16].

Наиболее удачно, на наш взгляд, отразил цель эстетического воспитания Рукавицын М.М., который считает, что «конечная цель (эстетического воспитания) – гармоничная личность, всесторонне развитый человек... образованный, прогрессивный, высоконравственный, обладаю-

щий умением трудиться, желанием творить, понимающий красоту жизни и красоту искусства» [5, с.142]. Цель также отражает и особенность эстетического воспитания, как части всего педагогического процесса. Любая цель не может рассматриваться без задач. Большинство педагогов (Г.С. Лабковская, Б.Т. Лихачев, Н.И. Киященко и др.) выделяют три ведущие задачи, которые имеют свои варианты и у других ученых, но при этом не теряют главной сути.

Г.С. Лабковская указывает на разносторонность и богатство знаний, являющихся основой формирования широких интересов, потребностей и способностей, которые проявляются в том, что их обладатель во всех способах жизнедеятельности ведет себя как эстетически творящая личность» [4, С.60].

Вторая задача эстетического воспитания состоит в «формировании на основе полученных знаний и развития способностей художественного и эстетического восприятия таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими» [4, С.60].

Третья задача эстетического воспитания связана с формированием у каждого воспитуемого эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы «воспитать, развить такие качества, потребности и способности личности, которые превращают индивида в активного создателя, творца эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преобразовывать его по законам красоты» [1, С.60].

Суть этой задачи заключается в том, что школьник должен не только знать прекрасное, уметь им любоваться и оценивать, а он еще должен и сам активно участвовать в создании прекрасного в искусстве, жизни, труде, поведении, отношениях.

Рассмотренные нами задачи частично отражают сущность эстетического воспитания, однако, мы рассмотрели лишь педагогические подходы к данной проблеме.

Система эстетического воспитания в средней школе нацелена на общее развитие школьника, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается путем решения следующих задач: овладения учеником знаниями художественно-эстетической культуры, развития способности к художественно-эстетическому творчеству и развития эстетических психологических качеств человека, которые выражены эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и другими психическими категориями эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание играет большую роль в воспитании высокообразованного, культурного и нравственного человека, обеспечивает комплексный подход к развитию личности, и проявляется это в его отношении к людям, к труду, к искусству, к жизни.

Библиографический список

1. Айбазова, М.Ю. Мир красоты и воспитание эстетической культуры в народной педагогике Карачая / М.Ю. Айбазова. - Пятигорск, Изд-во Пятигорского госунивер., 1999. - 200 с.
2. Веремьев, А.А. Личностно ориентированное эстетическое воспитание будущих учителей / А.А. Веремьев // Искусство и образование. - 2005. - №2 - С. 37-50.
3. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. - М.: Педагогика, 2002. – 183 с.
4. Нестылько, А.М. К.Д.Ушинский об эстетическом воспитании детей / А.М. Нестылько // Эстетическое воспитание детей и молодежи. – Владимир: ВГПИ, 1972. – 281 с.
5. Педагогика: учебн. пособие для студентов пед. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: ЮРАЙТ, 2009. - 603 с.

*Н.В. Мартишина, О.А. Бобылёва
Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина, г. Рязань*

Ценности воспитания как основа формирования духовно-нравственной личности

Проблема духовно-нравственного воспитания человека приобретает особую значимость в современном мире. В настоящее время нет однозначной трактовки категории «духовно-нравственное воспитание». Под ним понимают не только процесс содействия духовному и нравственному становлению личности, но и формированию у неё различных качеств и чувств, например, таких, как совесть, долг, ответственность, гражданственность, патриотизм и других. Или формирование нравственного облика (терпения, милосердия, отзывчивости, верности слову, жертвенности), нравственной позиции (способности к различению добра и зла, желания делать добро, готовности к преодолению жизненных испытаний). Духовно-нравственное воспитание формирует ядро личности, благотворно влияя на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие. В контексте духовно-нравственного воспитания происходит пробуждение в человеке внутренней творческой активности, направленной на осознание себя, смысла своей жизни и цели духовного развития своей личности.

Духовность и нравственность – понятия, существующие в неразрывном единстве, при их отсутствии начинается распад личности и культуры. Достаточно удачным, на наш взгляд, представляется определение духовности как «способности различать и выбирать истинные ценности и следовать им» [7]. Немаловажно подчеркнуть, что духовность не дается человеку изначально, не наследуется генетически, но развивается, в том числе и в ходе специально организованного педагогического процесса, имеющего своей целью включение обучаемого в широкий социокультурный контекст освоения общечеловеческих ценностей.

В современном обществе, к сожалению, прослеживается размытость ценностных представлений и неопределённость жизненных ориентиров, что свойственно людям разного возраста, но в большей степени молодым, кто сегодня вступает или в ближайшее время будет вступать в пору активной социальной жизни. Подобное положение вещей вызывает обоснованную тревогу, усиление которой является откликом на требования сегодняшнего дня. Настоящие требования отражены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны» [2].

Человек не может получить в наследство богатейшие достижения культуры предшествующих поколений без активного процесса познания, без всестороннего, многогранного воспитания. Содержанием воспитания выступает совокупность его ценностей. По мнению ряда исследователей, «ценности – это идеалы, обращенные в нравственные ориентиры воспитания и обучения: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, творчество выбор и др. Ценности, как предпочтения (или отвержения) идеалов, диктуются чувствами и принимаются сознанием. Они определяют то, к чему следует стремиться, относиться с уважением, признанием, почтением. Соединение чувств и смысла в ценностях определяет способы поведения человека» [3, С.19-20]. У каждого человека существует иерархия личностных ценностей, которые отражают его индивидуальность и выступают одним из источников мотивации его поведения. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они существуют в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида. Мы разделяем концепцию Б.Г. Ананьева, согласно которой ценностные ориентации личности помогают организации личностных свойств, упорядочению внутреннего мира, они в её общей структуре выполняют роль «стратегической линии пове-

дения», функции «интегратора» различных форм деятельности человека.

«Направленность личности на те или иные ценности составляет её ценностные ориентации» [1, С.380]. Особенности ценностных ориентаций личности подчёркиваются в трудах отечественных учёных: А.Г. Здравомыслова, А.Н. Леонтьева, Д.Б.Эльконина и др. Данная проблема нашла своё отражение в трудах Р.М. Роговой. В работе «Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности» она ставит вопрос о моменте возникновения ценностных ориентаций в жизненном опыте человека. Именно поэтому, на её взгляд, столь индивидуальны ценностно-ориентированные позиции личности» [6, С.35].

Индивидуальная система ценностной ориентации человека является важнейшей подсистемой личности. Она создается и закрепляется всем жизненным опытом человека, всей совокупностью его переживаний, которые вырастают из взаимодействия с внешним окружением. Эта система обеспечивает устойчивость личности, преемственность поведения, определяет направленность потребностей и интересов. Целостность, устойчивость системы ценностей – показатель зрелой личности. Они выполняют функцию стратегических жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности, определяют нравственные устои и принципы поведения.

Вопрос о том, что способствует приобщению человека к тем или иным ценностям и формированию у него тех или иных ценностных ориентиров, представляет интерес для многих исследователей. Так, Л.В. Мардахаев подчёркивает, что идеологами, организаторами воспитания выступают государство и общество [4, С. 104]. Они определяют его цель, направленность, содержание и т.д. Предлагаемый ими социальный идеал, выступает регулятором для жизненных установок каждой конкретной личности. Она может взять его за основу, а может выстраивать свой жизненный путь как противодействие ему. Н.В. Мартишина отмечает, что «каждый из нас, определяясь в собственных ценностных приоритетах, испытывает влияние различных факторов: собственного жизненного опыта; ближнего окружения (семья, друзья, коллеги); социальных установок, целенаправленно или стихийно организованных и внедряемых в сознание; веры и религии; особенностей национальной истории и культуры; глобальных тенденций в развитии мирового сообщества и т. д.» [5, С.52]. Происходит осмысление предлагаемых ценностных ориентиров, построение личностной иерархии ценностей, её соотнесение с иерархией ценностей, принятой в обществе, что в своём единстве во многом приводит к формированию духовно-нравственной личности.

В заключение хотим ещё раз подчеркнуть, что ценности воспитания выступают, по нашему мнению, основой формирования духовно-нравственной личности. А основу существования целого общества должны составить духовные нормы, традиции и ценности.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – М., 2008.
3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию. – М. – Ростов -на –Дону, 2000.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
5. Мартишина Н.В. Становление творческого потенциала личности педагога: монография - М.: Изд. дом Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т, 2006.– 264 с.
6. Рогова Р. М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. – М., 1996. – 144с.
7. <http://www.oprf.ru/ru/chambermembers/members/user/33/publications/1066>

Е.С. Дергачева

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г.Коломна, Московская область, РФ

Сущность духовно-нравственного воспитания

Система образования пока еще не вышла из полосы реформ. Остаются не только нерешенные, но вовсе еще и непоставленные проблемы. К таким проблемам, в первую очередь, относится духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений. Постановка этой проблемы связано с резким падением духовного здоровья российского общества. Причины духовной стагнации заключаются в смене идеологических ориентаций, в появлении духовного вакуума (проникновение западной коммерческой культуры, культа насилия, эгоизма, обмана, порнографии и т.д.). Бездуховность, низкая нравственность, а также грубость, преступность, наркомания, алкоголизм и многие другие пороки нашего времени – все они разрушают человека, общество и государство [3, С.23].

Необходимо сразу пояснить, что в настоящее время теоретические разработки понятий «духовность», «нравственность» отличаются неясностью и противоречивостью. Не разработана также государственная программа духовно-нравственного воспитания и лишь «нащупываются», определяются научно-теоретические и методические подходы к постановке этого направления в педагогике, хотя обобщение исторического опыта и анализ современной жизни общества может подсказать пути и

способы воссоздания в новых формах духовно-нравственного воспитания россиян.

Сущность духовно-нравственного воспитания можно уточнить, учитывая влияние двух факторов: религиозного и рационального:

1. Религиозный фактор строится на идее Творца (Абсолюта, Высшего Разума, Бога). Этот фактор помогает человеку осмыслить свое предназначение, принять свое подчиненное положение Высшему Разуму, развить стремление к самопознанию и самосовершенствованию.

Отсюда можно заключить, что стержнем духовно-нравственного воспитания должны стать учения основных конфессий, которые действуют в России. Представляется, что другого стержневого инструмента у России пока просто не существует.

В систему образования основные идеи различных конфессий нужно вводить постепенно: на первом этапе в виде учебного предмета «История религии» или «Религиозная культура», а на втором этапе – в виде «Религоведение» в средних специальных и высших образовательных учреждениях. Главная цель этих предметов – помочь молодым людям найти смысл жизни, прикоснуться к высшим ценностям самосуществования, к мудрым советам, которые помогут противостоять искушениям и разрушению [2, С.46].

2. Рациональный фактор предполагает усвоение человеком национальной и мировой культуры. Духовно-нравственное воспитание с учетом этого фактора включает развитие интеллекта, сознательный поиск смысла жизни и своего места в ней, формирование умений управлять своей волей, эмоциями и чувствами. При этом предполагается накопление человеком объективной, субъективной и иррациональной информации об окружающем мире, создание алгоритмов анализа и синтеза поведенческих действий при определении добра и зла, а также адекватной самооценки.

Становление и развитие духовно-нравственного потенциала при использовании рационального фактора реализуется несколькими путями.

1. Через приобщение студентов и учащихся к искусству, живописи, музыке, театру, а также к различным видам творческой деятельности.

2. Через развитие образно-эмоциональной сферы молодых людей в повседневной жизни. Гармония человека с внешней средой при этом достигается через развитие потребностей, интеллектуальной, чувственно-волевой и мотивационной сферы, через стимулирование ускоренного развития социально значимых качеств личности, коммуникативных свойств и через создание внутриличностного, межличностного психологического комфорта.

3. Через оценку и самооценку уровня развития знаний, навыков и умений, которые студент получает при витагенном опыте и при овладении учебными предметами.

Критериями уровня оценки и самооценки духовно-нравственной воспитанности могут быть:

- наличие у молодого человека научного мировоззрения;
- наличие чувства внутренней свободы у учащихся и студентов, которое представляет собой гармонию со своим внутренним миром, природой и социумом;
- стремление к самореализации;
- успешность ведущей образовательной деятельности;
- адекватность самооценки;
- сформированность мотивов поведения в согласии с высшими принципами нравственности и религиозными ценностями.

В заключение нужно заметить, что человек не рождается богатым в духовном и нравственном смысле, поэтому нужно внешнее воздействие преподавателей, родителей, священнослужителей, всей образовательной среды высшего учебного заведения при голографическом единстве религиозного и рационального факторов духовно-нравственного воспитания.

Библиографический список

1. Ильин И.А. Путь духовного обновления. - М.:, 1993.
2. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания. - М.: 1997. – 96 с.
3. Протоиерей Евгений Шестун Основные проблемы современной школы. - Самара: 2001. - 51 с.
4. Янушкявичюс Р.В., Янушкявичене О.Л. Основы нравственности. Беседы по этике для старшеклассников. - М., 2001.

Ю.В. Головичёва

*Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов*

Нравственное воспитание школьников

Мораль как форма общественного сознания рождается в системе конкретно-исторических общественных отношений, является их духовным продуктом, суммой правил, требований, норм, регулирующих взаимодействия между людьми, их отношение к вещам и явлениям реального мира. Нравственность конкретного человека есть освоенная, внутренне принятая, общественная мораль, регулирующая его индивидуальное поведение, опирающаяся на мировоззренческие убеждения и чувство совести.

Нравственное сознание человека в единстве с его эмоциональной сферой и поведением, представляет собой сложное явление. Оно складывается из первичных нравственных представлений, которые в течении жизни усложняются и обогащаются, интегрируются в нравственные по-

нения. Сердцевиной же человеческой нравственности является нравственное чувство, переживания, совесть. Безнравственный индивид может иметь достаточно ясные представления о нормах нравственности. Но человек не может быть безнравственным, если у него развито нравственное чувство, способность к моральным переживаниям и мучениям совести. Нравственное чувство неразрывно связано с нравственным идеалом. Совершенное, активное, творческое исполнение моральных требований общества и есть нравственный идеал.

Важнейшими компонентами нравственного сознания и поведения являются нравственная потребность и воля, желание, настойчивость, умение реализовывать нравственный выбор в жизни. Вне нравственной воли не может быть нравственного поведения. Только убежденность, согласие с собственной совестью и волевая твердость обеспечивают в совокупности возможность подлинно нравственного поступка.

Заключительными компонентами нравственного сознания и поведения являются нравственные навыки и привычки, которые возникают и закрепляются в нервной системе ребенка как своеобразный итог всей совокупности нравственных отношений и поведения. Наступает такое состояние привычного нравственного сознания и поведения, при котором безнравственные поступки становятся практически невозможными. Нравственное поведение становится привычным, обыденным и не нуждается в контроле.

Нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни школьников: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Основопологающей базовой категорией нравственного воспитания является понятие нравственного чувства — постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий. В.А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека» [6, С.120]. Нормы морали преобразуются в субъективную нравственность только благодаря их чувственному освоению ребенком. Нравственное воспитание, игнорирующее эмоциональную сферу, эстетическое отношение к действительности, является слабосильным, неспособным формировать внутренние стимулы и побуждения высоконравственных поступков детей, управлять их поведением. Нравственное сознание — активный процесс отражения своих нравственных отношений, состояний.

Первоклассники имеют далеко не одинаковые моральные представления, черты характера, привычки. Разницу в развитии моральных качеств, общественных представлений, навыков и привычек поведения у детей должна преодолеть школа в процессе нравственного воспитания. После окончания школы идет не столько приобретение новых качеств, сколько их совершенствование или исправление. Поэтому содержание

нравственного воспитания детей за период школьного обучения должно быть очень ёмким, охватывать все области нравственности. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам [1, С.352].

Педагогу важно разобраться в том, как нравственное развитие влияет на развитие воспитанника, как ученик изменяется, поднимается на новую ступень нравственного совершенства. Процесс формирования сознания длительный и сложный, он начинается задолго до поступления ребенка в школу с формирования первых представлений об обществе, взаимоотношений близких людей. С приходом детей в школу требования к ним возрастают. Детям нужны глубокие убеждения, которые рождали бы сильные чувства, проявлялись в поступках, делах. Важно, чтобы школьник принял эти убеждения. Только тогда они могут стать мотивом поведения.

Опора на чувства в воспитании повышает его эффективность. Многие учителя предпочитают обращаться к сознанию детей, и не всегда представляют себе, как воздействовать на чувства. Необходимо иметь в виду, что воспитание чувств протекает главным образом на пути изменения и дальнейшего совершенствования имеющихся у ребенка чувств. Для возникновения необходимого чувства важно создать соответствующую обстановку, при которой у ученика могут возникнуть те или иные переживания. Можно, например, много говорить о родной природе в стенах школы и не вызвать у детей чувства восхищения ее красотой и величием. А вот ряд экскурсий на природу, с предварительной постановкой задачи найти наиболее красивые места, приводят к возникновению у детей чувства любви к природе. В данном случае учитель не только вызывает благоприятные чувства, но и закрепляет их.

Чувства возникают в процессе восприятия и осознания поведения других людей. Рассказ о ратных подвигах во время войны вызывает у детей переживания, прилив сильных патриотических чувств. Могут чувства возникнуть и как результат сопереживания с чувствами другого человека. Яркая, богатая жизнь коллектива, организованная педагогом, является основой для формирования высоких нравственных чувств: любви к Родине, чувства долга перед коллективом.

Действенность воспитания зависит от того, насколько школа заботится о формировании полезных навыков и привычек поведения. Навыки и привычки могут быть сформированы в результате механических тренировок, но этот путь является наименее эффективным. Ребенок противится воспитанию, если оно состоит только из поучений и приучений. Значительно более эффективным путем является педагогически продуманная

жизнь ребенка. В школьной жизни, целесообразно организованной педагогом, полезные привычки формируются незаметно для воспитанников.

Простое усвоение правил не обязательно приводят к нравственному развитию личности. Дети находятся под влиянием окружающей среды и их нравственный опыт не всегда совпадает с целями школы, а нередко находится в противоречии с ними. Школа строит воспитательную работу на основе учета нравственного опыта ребенка и стремится к закреплению моральных принципов, принятых в обществе. Формирование морального облика протекает в процессе все многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий [2, С.102].

Таким образом, педагогический процесс нравственного воспитания есть организация детей на преодоление и разрешение жизненных противоречий, проблем, вопросов конфликтов и столкновений. Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании все-сторонне развитой личности. [3, С.132].

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика: Курс лекций / Бабанский Ю.К.- М.: Просвещение, 1988. - 479 с.
2. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников / Болдырев Н.И. - М.: Просвещение, 1979. - 216 с.
3. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей//Вопросы психологии / Божович Л.И.- М.: Просвещение, 1975.- 412 с.
4. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Лихачев Б.Т.-М: Прометей, Юрайт, 1998. - 464 с.
5. Савин Н.В. Педагогика: Учебное пособие/Савин Н.В.-М: Просвещение, 1978.- 352 с.
6. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / Сухомлинский В.А.- в 3 т.- М: Педагогика, 1980.- Т.2. - 312 с.

У.Ш. Шахшанатова

*Дагестанский государственный университет,
г. Махачкала, Республика Дагестан, РФ*

О проблеме духовно-нравственного воспитания

Изменившиеся условия жизнедеятельности человека, обусловленные сложившейся политической ситуацией в стране (новая экономическая политика, социальное разделение общества, переоценка нравствен-

ных ценностей) создают большие трудности в духовно-нравственном формировании личности.

В России со сменой политического режима изменились традиционные подходы к воспитанию. Если в советский период воспитание воспринималось как средство решения различных социальных проблем, то в современной России воспитательной работе придается весьма малое значение. Декларативность необходимости воспитания в сочетании с отсутствием государственной воспитательной политики ведет к росту бездуховности, опасности забвения теории и практики воспитания.

Воспитание как часть социализации личности осуществляется через образование, отбор необходимых знаний и обеспечение их усвоения личностью через обучение, организацию жизнедеятельности, культуру поведения и общения. В то же время остается невостребованным богатейший воспитательный потенциал народной педагогики, которая на протяжении многих веков успешно решала задачу духовно-нравственного воспитания молодого поколения. В условиях политической нестабильности, обострения национальных отношений, утраты духовности особенно важна миротворческая деятельность школы, ее ориентация на общечеловеческие духовно-нравственные ценности народной педагогики.

Духовно-нравственное воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, должно быть плановым, системным постоянным и одним из приоритетных направлений в воспитательном процессе.

Несмотря на все противоречия и сложности, социальное значение воспитания постоянно растет. Еще Н.И. Пирогов свою педагогику называл «духовно-нравственной». Ее основу составляли общечеловеческие моральные ценности. Ими определялись воспитание национального самосознания, цель и содержание образования, дидактики и методики. Общечеловеческое и национальное не являлось альтернативой. Развивать национальное духовно-нравственное сознание возможно только при условии, что ориентиром для воспитательного процесса будет приоритет общечеловеческих ценностей.

Критика культуры и духовно-нравственных ценностей народной педагогики, доведенная вопреки исторической логике до исторического абсурда, создала заметный нравственно-духовный вакуум в обществе.

Сегодня в условиях острейших социальных потрясений, стране нужны не только талантливые экономисты, менеджеры, историки, поэты, но и подвижники, бескорыстные таланты – люди, одаренные духовно-нравственно.

Человек нуждается в определенных нравственных ориентирах, в опоре на общечеловеческие ценности с учетом национальных особенностей, тогда как в реальной жизни он зачастую встречается с различными нравственными ориентирами, с отсутствием нравственного стержня.

Между тем у народа имеется устойчивое целостное представление о нравственном идеале, о нравственных требованиях, предъявляемых к личности. Это находит свое отражение в арсенале народной педагогики, которое создавалось не одним поколением. В ее арсенале – концепция духовно-нравственного образования и воспитания, завещанная нам великими мыслителями педагогами.

Необходима система работы, включающая все компоненты народной культуры, дифференциация по возрастному принципу и национальной специфике истории и культуре различных этносов.

Педагоги в широком понимании – та общественная сила, которая формирует духовно-нравственный потенциал всех поколений и, следовательно, воздействует на судьбу любых общественных преобразований. Школа должна создать условия для раскрытия индивидуальности, побудить у детей стремление через самовоспитание и саморазвитие стать личностью.

Духовная открытость личности – опора на гуманистическое наследие народной педагогики даст возможность ее полноценного развития. Духовно-нравственное формирование находится в неразрывном единстве с развитием активности, деятельности. Активность становится позицией личности обучающегося при условии, что мотивы, существующие в идеальном виде, адекватно реализуются в практических ситуациях, в процессе выполнения многообразных видов деятельности. Она изменяет внутренний мир учащихся, развивает у них потребность активного созидания как свойства личности.

Включение учащихся в постепенно расширяющиеся общественные отношения, участие их в разнообразных видах общественной деятельности способствует формированию у них активности. Школа располагает большими возможностями духовно-нравственного формирования и развития активности личности на традициях народной педагогики. Задача состоит в том, чтобы мобилизовать эти возможности, продумать пути и средства их реализации.

Традиции и обычаи духовно-нравственного формирования народной педагогики – аккумулятор общечеловеческих моральных норм. Традиции и обычаи можно рассматривать, как воплощение богатого опыта народной педагогики, они оказывают влияние на все стороны общественной жизни и способствуют формированию определенных духовно-нравственных качеств, становятся устойчивыми чертами личности.

Становление юного гражданина может быть обеспечено только в процессе духовно-нравственного поиска и открытий, опираясь на духовно-нравственный потенциал народной педагогики. Чтобы учитель мог активно участвовать не только в профессиональной, но и духовно-нравственной жизни общества, он должен быть сам духовно и нравственно воспитан.

В свете новой перспективы совершенствования системы образования и воспитания серьезным основанием для совершенствования духовно-нравственного воспитания может стать целостная научная теория интеграции народной педагогики и современного образовательного процесса. Современные социальные институты испытывают потребность в создании системы нравственного воспитания, основанной на этнокультурных традициях. Для успешного решения поставленных задач воспитательная работа во всех звеньях системы непрерывного образования должна быть ориентирована на идеал, запечатленный в моральном кодексе народа, построена с учетом глубокого знания народной педагогики и особенностей преемственности народной и научной педагогики.

С.М.Суслова

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г.Рязань

Формирование экологической культуры

как компонент духовно-нравственного воспитания

Рубеж XX—XXI века для России характеризуется резкой сменой направления государственной политики, и, как следствие, изменениями, произошедшими в общественном сознании. Это в первую очередь выражается в появлении новых ценностных ориентиров, процессе, порождающем нарушение духовного единства социума, трансформацию традиционных идеалов и норм, смену жизненных приоритетов, возрастание числа негативных социальных явлений. В сложившейся ситуации на первый план выходит проблема социокультурной модернизации российского общества, призванной осуществить его интеграцию. Особая роль в ее решении отводится системе образования, ориентированной на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Согласно Посланию Президента Федеральному Собранию РФ от 2008 года, общеобразовательная школа может являться одной из социальных структур, формирующих и развивающих ценностно-нормативную основу национального самосознания.

В конце первого десятилетия XXI века в нашей стране разработана Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Она определяет характер современного национального воспитательного идеала, цели, задачи и социально-педагогические условия духовно-нравственного развития и воспитания, систему базовых национальных ценностей, на основе которых возможна консолидация народа. В качестве одной из них выступает природа (родной край, планета Земля, разнообразие и устойчивость биосферы, жизнь, целостность, гармония, красота и т.д.). Отождествление природы с ценностью общечеловеческого масштаба возможно только при сформированной экологической культуре личности. Е.А.Когай рассматривает ее как «динамичную,

открытую систему ценностных ориентаций и установок, нацеленную на воссоздание и развитие природно-социального богатства, накопленного человеческим обществом на протяжении длительного периода исторического развития» [2, с. 47]. Согласно же И.Н.Пономаревой экологическую культуру можно представить как «важную часть общей культуры» современного человека, выражающуюся во всей духовной жизни и поступках [3, с.75]. В качестве ее структурных компонентов наиболее часто выделяют экологические знания, экологическое сознание и экологическую деятельность. Система ценностных ориентаций и норм выступает в роли аксиологического ядра экологической культуры, направленного на воссоздание и развитие природно-социального богатства, накопленного обществом. Его осознание – важнейшая задача экологически ориентированного образования и воспитания, основанного на выработанных общемировой и национальной культурой образах, жизненных ориентациях, знаниях. Аксиологические доминанты экологической культуры соответствуют основным потребностям человека – потребностям в самоидентификации, стремлению к защищенности своего окружения, единении с другими людьми. Природа в данном контексте представляет собой универсальную ценность, имеющую в основе органическую взаимосвязь человека с биосферой.

Формирование экологической культуры – единый сложный процесс, который целесообразно начинать с ранних лет, т.к. именно в этот период дети наиболее эмоционально воспринимают окружающий мир, и на каждом последующем этапе учитывать возрастные особенности учащихся. В настоящее время осуществляется разработка различных моделей и концепций экологически ориентированного образования. Существует разделение на однопредметную, межпредметную и смешанную модели. Первая предусматривает упор на содержательную разработку и методическое обеспечение учебного курса «Экология». Вторая акцентирует внимание на экологизацию ряда учебных дисциплин без выделения особого предмета. Смешанная модель, предполагающая наличие специального курса, а также интеграцию и экологизацию остальных учебных предметов, вызывает наибольшее предпочтение, являясь наиболее плодотворной в сложившейся социокультурной ситуации. Интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания становится необходимым условием успешности процесса становления экологической культуры. Эффективное функционирование экологического образования невозможно также без опоры на сочетание в нем глубокого традиционализма, основанного на особенностях отечественной культуры, и инновационного подхода, нацеленного на активизацию процесса обучения и достижение новых образовательных горизонтов. Все это должно носить интегративный, системный характер и в своей основе иметь деятельностно-проблемное начало. Реализация этих принципов и формирование экологической культуры школьников возможно по нескольким направлениям:

- в ходе изучения учебных дисциплин;
- при посещении элективных курсов, факультативов в предпрофильном и профильном обучении;
- при посещении специальных интегрированных курсов;
- во внеклассной работе в школе;
- в процессе развития партнерства в экологическом образовании;
- при взаимодействии школ, экологических кружков, клубов, проектов семейного экологического воспитания.

Овладение определенным уровнем экологической культуры позволяет выработать совокупность ценностей, лежащих в основе тех или иных моделей поведения. Ценности экологического характера способствуют выявлению порогов допустимых преобразовательных действий. В связи с этим возникает одна из функций экологической культуры – ограничение утилитарных устремлений и безудержных желаний. Аксиологический компонент экологического образования ориентирует учащихся на преодоление потребительского отношения к окружающей среде и позволяет воспитать интеллигентных, толерантных и свободных людей, чьи знания и ценностные установки соотносятся с их глубинным внутренним опытом.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.- М.: Просвещение, 2009. - 24 с.
2. Когай Е.А. Человек и природа: ценностные регулятивы экологического сознания.- М.: Прометей, 2001. - 188 с.
3. Пономарева И.Н. Основные направления реализации непрерывного экологического образования в системе многоуровневого педагогического образования // Подготовка специалиста в области образования.- СПб.,1994.- с.73-87.

Демидова С.Б.

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань*

Гуманистические ценности личности учителя

Сущность человека во многом определяется тем, какой системы ценностей он придерживается, что побуждает его к деятельности, какие цели им преследуются.

Проблема ценностей, затрагивающая практически все сферы социальной жизнедеятельности человека, возникла уже на первых этапах человеческой цивилизации. Теоретическая рефлексия этого вопроса заро-

дилась в рамках философии, получая дальнейшее распространение на другие области человеческого познания: психологию, этику, эстетику, педагогику, культурологию, социологию.

Профессионально-ценностные ориентации определяют весь комплекс компонентов профессиональной направленности личности, успешность профессиональной деятельности, безболезненность процесса социально-профессиональной адаптации, включения учителя в творческое самосовершенствование и совершенствование школьного микро-социума.

Гуманистические ценности педагогической деятельности, имеющие общечеловеческое и научное значение, являются вечными ориентирами учителя. Они фиксируют уровень осознания или расхождения между действительностью и идеалом, характеризуют его готовность к преодолению этих разрывов, гражданскую позицию, обуславливают смысло-жизненное самоопределение учителя.

Структурный и качественный анализ ценностей педагогической деятельности обнаруживает их комплексный характер, гуманистическую природу и сущность. Именно гуманистический идеал определяет смысл и значение педагогической деятельности, а ее ценности в этой связи отражают признание гуманистических принципов, гармонию общественных и личных интересов, осознание труда учителя как высшего смысла жизни, приоритет общечеловеческих ценностей (истина, красота, здоровье, любовь, мир, доброта.)

Закрепление в сознании учителя педагогических ценностей образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на обучение и воспитание детей и взрослых, творчество и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями. Интериоризация гуманистических ценностей педагогической деятельности создает фундамент профессиональной культуры учителя.

Между тем происходит отчуждение учителя от ценностных свойств педагогической деятельности как основного вида духовного производства высочайшей из существующих ценностей. Учитель должен сам интериоризовать гуманистически ориентационные ценности, сделать их своими собственными, лично значимыми и на этой основе помочь воспитаннику смоделировать духовно-нравственные ценности современного культурного пространства.

Рассматривая гуманизацию и гуманитаризацию как осуществление ценностей, то в ходе обучения и воспитания у человека должна быть сформирована система навыков, ценностей и моделей поведения, общей основой которых являются всемирно признанные ценности. Человек может не только совершать поступки и определять свой жизненный путь, адаптируясь к наличным условиям, следуя их нормам и традициям, но и организовывать жизнь согласно избранным ценностям и выработанным убеждениям, опираясь как на свой, так и на чужой опыт.

Все вышеперечисленные ценности образования тесно связаны между собой, поэтому и следует воспитывать подрастающее поколение в соответствии с комплексной классификацией гуманистических ценностей, включая гуманизацию, гуманитаризацию образования, духовность, нравственность, общечеловеческие ценности.

А.В. Перехватова

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Проектирование управленческой культуры в системе образования как проблема модернизации

Проблема модернизации управленческой культуры в отечественной системе образования принадлежит к числу наиболее сложных. Между тем именно здесь открывается огромное поле, как для реальных инновационных преобразований, так и для разного рода не системных реформ, в минимальной степени обращенных к решению актуальных для системы образования проблем.

При этом важно, что и начало, и стратегия реформ оказываются непроработанными именно в силу отсутствия у субъектов реализуемых процессов инструментов проектирования на нижних уровнях системы управления.

Подобное положение проявляется в нескольких обстоятельствах:

- «непродуманность» реформ, связанных с тем, что модернизация образования начинается, как правило, тогда, когда ситуация становится совершенно нетерпимой. При этом внутри самой системы отсутствует и понимание собственных проблем, и стратегическое видение предполагаемого процесса трансформаций;

- «лоскутность» всех изменений в силу того, что реализация любого принципиального решения является обусловленной нечетким взаимодействием между различными уровнями субъектов проводимых реформ. При этом результат реформ, как правило, оказывается крайне далеким от первоначального замысла, поскольку представляет собой компромисс в рамках имеющихся ресурсов;

- отсутствие «личностного фактора» субъектов, когда реформы не представляют собой предмета реального публичного обсуждения, в которую были бы вовлечены институциональные субъекты реализуемых проектов. Часто реформирование идет по пути решения индивидуальных проблем, что и предопределяет закрытый характер принимаемых решений.

Все перечисленные обстоятельства выдвигают на передний план проектной деятельности личность управленца в образовании – субъекта процесса трансформаций, и, в частности, его управленческую культуру как основополагающий ресурс проводимой модернизации.

Мы рассматриваем личность управленца в образовании как социальное бытие человека в рамках проблематизации и совершенствования норм «изнутри», когда самоопределение касается и соотносится не с фиксированными нормами, а с процессом и формой процесса их смены в линии «совершенствования». При этом структура данной личности включает в себя совокупность устойчивых психологических качеств, зависящих от сложившихся социальных отношений и специфики социальной среды. Оптимальная эффективность деятельности управленца, с нашей точки зрения, во многом обусловлена доминированием высших социальных мотиваций, а так же уровнем его управленческой культуры.

Понятие управленческой культуры в образовании не является общепризнанным, однако смысл его вполне понятен. Речь идет о культурной реальности, имеющей достаточно стабильный характер, сама возможность совершенствования которой является существенной культурной проблемой.

В этой логике мы рассматриваем управленческую культуру субъектов разного уровня управления в образовании в качестве особого духовно-материального продукта, благодаря которому обеспечивается сбалансированность и эффективность взаимодействия управляющей и управляемой систем. При наличии необходимого и достаточного уровня данного вида культуры у управленцев:

кристаллизуются этико-ценностные установки, общие для разных подсистем, и одновременно выделяются приоритеты, концептуально для них значимые;

усиливается зависимость между ролью субъективного (человеческого) фактора и конечной результативностью управляющих воздействий;

определяется прямая связь между внешними влияниями на систему и реализацией инноваций в духе времени;

возрастает значение в деятельности процессов долгосрочного проектирования оптимальных технологических направлений.

При этом управленческая культура обеспечивает преемственность профессионально значимых знаний, опыта, искусства управления таким образом, чтобы смысл и содержание наследия прошлого времени могли служить настоящему и, главное, будущему развитию системы образования на всех уровнях. Тем самым актуализируется миссия управленческой культуры по соотношению «социального времени» и «социального пространства», т.е. главных координат современного общественного бытия, включающего в себя обыденное поведение людей в его непрерывности и организованности.

Структурирование управленческой культуры в образовании напрямую сопрягается с решением задач «равновесности» отдельных ее компонентов по качественным характеристикам. Это такие базовые элементы как управленческая компетентность, нравственная, правовая, ор-

ганизационная, информационно-коммуникативная культура, культура педагогического и психологического обеспечения управления.

В этих условиях базисным элементом современной культуры управления в образовании, по нашему мнению, является управленческая компетентность – необходимое условие доступа к управленческой деятельности на всех уровнях и залог успешной реализации должностными лицами компетенции соответствующих должностных функций и полномочий.

Современная научная разработка проблемы компетентности позволяет конкретизировать данное понятие как доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, как способность понимания внутренней логики функционирования и развития различных образовательных систем, связей и процессов, возможных способов и средств достижения спроектированных целей, как обладание глубокими профессиональными и сопутствующими знаниями.

Систематизация требований, предъявляемых к компетентности управленца в образовательной области, позволила выделить пять основных групп критериев, включающих:

1) осознание, понимание и способность выражать интересы участников целостного педагогического процесса в настоящем, а также в перспективе; владение теорией управления, умение оценивать тенденции развития в отечественном и мировом образовании;

2) умение пользоваться инструментарием стратегического целеполагания и мышления; способность спроектировать стратегию развития, исходя из учета имеющихся альтернатив и оценки последствий, возможных или реально принимаемых решений; владение методами дидактики, позволяющими реализовать поставленные цели, рационально налаживая системы информации и коммуникации;

3) умение разъяснять участникам целостного педагогического процесса цели, содержание работы в рамках разработки стратегии развития; способность управлять процессами коммуникации посредством координационных и интеграционных акций, посредством поддержки процессов самоорганизации коллектива; умение решать кадровые вопросы и содействовать росту профессионализма сотрудников; чувство общественно-политической ответственности за собственную деятельность и работу коллектива;

4) духовность и нравственность, волю и гражданское мужество, разностороннюю и глубокую образованность, умение анализировать явления и процессы в их взаимосвязи; умение разбираться в людях, способность к сотрудничеству, желание креативно трудиться, обладание интуицией и силой личного воздействия;

5) навык к работе в чрезвычайно обострившихся условиях: стихийные бедствия, острые кризисные ситуации и иные феномены экстремального свойства.

Таким образом, управленцу в образовании главное, с нашей точки зрения, грамотно и эффективно использовать научно-теоретический и практический потенциал управленческой культуры. При этом особое значение имеет понимание современной роли самой культуры управления, посредством которой возникает осознание необходимости обновления самого процесса обновления. Умение строить его с учетом человеческого фактора открывает новые пути и средства для коллективного взаимодействия. Являясь по своей сути механизмами самоорганизации, они позволяют эффективно реагировать на быстрые изменения окружающего мира в решении неограниченных задач управления в образовании.

С.А. Алентикова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Языковая личность и коммуникативно-деятельностный подход в методике преподавания русского языка в современной школе

В последние десятилетия слово «коммуникация» приобретает особую актуальность и значимость. Обусловлено это изменениями, которые произошли в конце XX века в политической и экономической жизни страны, что привело к развитию бизнеса, коммерческих отношений и, как следствие, к увеличению числа профессий типа «человек-человек». Теперь это не просто продавцы, а продавцы-консультанты, промоутеры и менеджеры, психологи и социологи, риэлторы и коучеры и т.д. и т.п. Бесспорно, успешность работы людей в любой отрасли любой структуры, включая все государственные и негосударственные учреждения, начиная с малого бизнеса и заканчивая холдингам, в немалой степени зависит от коммуникативных умений и навыков руководителей и сотрудников. Дж. Рокфеллер отмечал: «Умение общаться с людьми – такой же покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире».

Таким образом, общество нуждается не только в профессионально компетентных людях, но и в коммуникативно грамотных, умеющих лаконично, логично, точно, целесообразно и, в конце концов, правильно оформлять свои мысли устно и письменно. В связи с этим сочетания «успешная коммуникация», «эффективная коммуникация», «ситуация коммуникативной неудачи» прочно вошли в нашу жизнь.

Отвечает ли современное образование, начиная с начальной школы, потребностям общества? Выпускает ли современная школа языковых личностей, не испытывающих трудностей в письменной или устной коммуникации, умеющих оформлять свои мысли легко и

непринужденно, а главное, грамотно? Реальная действительность дает неоднозначный ответ. Несмотря на то, что проблема культуры речи обозначена давно, мы все чаще и чаще являемся свидетелями низкого уровня развития речи не только у школьников и студентов, но и у уже работающих людей. У большинства из них ярко выражен «страх перед белым листом бумаги» и перед аудиторией. Поэтому ученые-методисты с уверенностью отмечают, что прежний, традиционный грамматический подход в изучении русского языка не может полностью и продуктивно решить коммуникативных целей и задач, поставленных временем. В связи с этим в методике преподавания русского языка оформляется коммуниктивно-деятельностный подход, который отражает социальную природу учащегося и ориентирует его на развитие внутренних способностей. В центре внимания – ученик со своими мыслями и чувствами, которыми он не только желает, но и может поделиться. В связи с этим субъектом обучения является не просто ученик, а языковая личность. Как языковая личность ребенок должен владеть суммой коммуникативных умений и навыков, в частности анализировать авторские тексты и самостоятельно создавать свои речевые произведения в соответствии с целями и условиями общения.

Уровень развития языковой личности характеризуется рядом компетенций. В методике преподавания русского языка под компетенцией понимается совокупность полученных знаний, умений и навыков, сформированных с целью употребления единиц языка в речи. Как правило, основными, базовыми являются языковая, лингвистическая, коммуникативная и культуроведческая компетенции. Эти компетенции – структурные компоненты содержания обучения.

Языковая компетенция включает в себя знания о языке как об общественном явлении, о функциях языка, а также о соотношении языка и речи.

Лингвистическая компетенция предполагает знания о единицах языка, их лингвистических особенностях функционирования, а также умения и навыки грамотного употребления языковых единиц в речи.

Культуроведческая компетенция заключается в осознании родного языка как неотъемлемой части культуры народа, именно в языковых единицах отражается быт, традиции и история нации.

Коммуникативная компетенция свидетельствует о знаниях, умениях и навыках учащегося, способного осуществлять различные виды речевой деятельности и, как следствие, качественно создавать продукты речевой деятельности – текст или высказывание.

Безусловно, все виды компетенций взаимосвязаны: они обуславливают и дополняют друг друга. Однако их соотношение

между собой несколько изменилось, согласно современным ориентирам в методике преподавания русскому языку. Если при грамматическом подходе лингвистическая компетенция занимала ведущее место, то при коммуникативно-деятельностном подходе лингвистическая, языковая и культуроведческая компетенции являются стартовыми для формирования коммуникативной. Именно коммуникативная компетенция ориентирована на конечную цель обучения русскому языку – научить школьников лингвистически грамотно и коммуникативно целесообразно излагать свои мысли в любой ситуации, в любой форме, в нужном стиле и жанре. Таким образом, по речевому произведению учащегося можно судить и о степени сформированности различных компетенций, и об уровне развития языковой личности в целом.

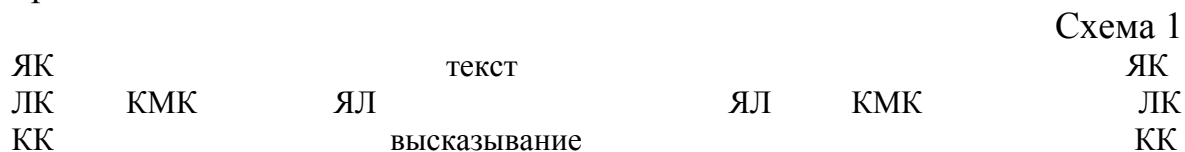
Именно поэтому созданный текст – это своего рода визитная карточка индивида, информирующая о нем как о языковой личности. Пословица гласит: «По одежке встречают, по уму провожают». Мы же считаем, что речь человека – это его и «одежда», и «ум» одновременно. По тому, как человек излагает свои мысли, можно судить об уровне его интеллектуального и духовного развития, о его мироощущении и миропонимании, о его гражданской позиции.

С точки зрения лингвистики, текст – это уникальное явление, относящееся к языковому и к речевому уровням одновременно. В тексте все языковые единицы сосуществуют и взаимодействуют, а в процессе коммуникации приобретают новые, речевые свойства, а значит, становятся уже элементами текста.

В методике текст рассматривается как средство и как результат обучения. Как средство обучения текст – это дидактический материал, предназначенный для восприятия и анализа, это образец для подражания, место функционирования языковых единиц в рамках определенной коммуникативной ситуации в соответствии с авторскими целями и задачами, и, наконец, благодатная почва для воспитания. На материале текстов-образцов учитель формирует у младших школьников все виды компетенций в комплексе. Теперь текст – это не просто фиксированный отрезок речи, это продукт сложного процесса – речевой деятельности автора. Как результат обучения текст определяет уровень развития языковой личности школьника.

Таким образом, на современном этапе преподавания русского языка в центре обучения оказывается не «усредненный ученик», а отдельная языковая личность (ЯЛ), уровень речевого развития которой определяется качеством созданного текста/высказывания. Качество же речевого произведения напрямую зависит от степени сформированности необходимых компетенций: языковой компетенции (ЯК), лингвистической компетенции (ЛК) и культурологической компетенции (КК), который лежат в основе формирования коммуникативной

компетенции (КМК). Модель осуществления речевой деятельности языковой личностью в свете коммуникативно-деятельностного подхода представлена в схеме 1.



С одной стороны, создавая текст, языковая личность (ЯЛ) актуализирует знания, умения и навыки, соответствующие языковой, лингвистической, культурологической и, в конечном итоге, коммуникативной компетенций (КМК). Поэтому по качеству созданного текста мы можем судить об уровне владения учащимся основными компетенциями и, как следствие, об уровне развития языковой личности. С другой стороны, при восприятии текста языковая личность реализует ряд умений и навыков коммуникативной компетенции: интерпретирует авторский текст, осознает его замысел, определяет роль языковых единиц при считывании всех видов информации. Это, в свою очередь, активизирует остальные виды компетенций.

Е.А. Трушкина

Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, г. Рязань

Современные тенденции в обучении детей-мигрантов в США и Германии

Развитие процессов миграции, появление вынужденных переселенцев, детей-мигрантов, беженцев, обострили проблемы их адаптации в инокультурной среде. Актуальность исследования проблем миграционной педагогики и педагогической поддержки и защиты детей-мигрантов подтверждается современными реалиями геополитической, социально-культурной ситуации, связанной с вынужденной миграцией. Согласно данным, обнародованным ООН, в мире за последние годы колоссально возросло количество мигрантов. Три процента населения земного шара (это 175 млн. человек) по той или иной причине покинули свою историческую родину и переехали в страны как экономически более благополучные (таких 60% от общего числа), так и менее [1]. США и Германия занимают лидирующие позиции среди стран, привлекательных для мигрантов. Поэтому представляется интересным изучить современные тенденции в обучении детей-мигрантов за рубежом.

Одной из главных тенденций является возрастание роли государства в организации образования детей-мигрантов. Так, в 2002 году в США был принят закон об образовании детей-мигрантов (The No Child Left Behind Act) [5]. Целями определяются улучшение качества образо-

вания, получаемого детьми-мигрантами и ужесточение требований, предъявляемых к образованию детей-мигрантов.

В Германии, самой населенной стране Европы, по словам министра образования Анетты Шаван [Annette Schavan] «немецкие школы слишком поздно осознали проблемы интеграции» [2]. Поэтому правительство разработало в 2004 году закон об интеграции мигрантов, который регулирует права мигрантов, в частности, в области образования. По этому закону министерства образования всех земель должны выпускать брошюры, разъясняющие особенности немецкой системы образования на нескольких языках. Эта информация распространяется по всем школам и среди родителей, говорящих на иностранных языках.

В США в школах, где обучаются дети-мигранты, должны создаваться специальные классы, где будут обучаться дети из разных этнических и расовых групп (испаноговорящие дети, дети из Азии и Африки). Школа должна отчитываться об успехах учеников мигрантов властям штата или округа, и если результаты обучения в течение двух лет остаются неудовлетворительными, то школу обяжут проводить не только обязательные занятия с детьми-мигрантами, но и предоставлять им дополнительные занятия по всем предметам.

Одной из тенденций в обучении детей-мигрантов является обучение их государственному языку. Например, в школах США организуются курсы по ускоренному овладению английским языком, если учащийся не знает языка. Также дети-мигранты посещают ранние образовательные программы, позволяющие лучше подготовить таких детей к дальнейшему обучению в школе.

В Германии перед поступлением в школу (5-6 лет) все дети-мигранты проходят устный тест на знание немецкого языка. Если у ребенка есть проблемы, он обязан посещать месячные курсы в местном детском саду или в начальной школе. Курсы должны проводиться квалифицированным учителем, а занятий должно быть не меньше шести часов в неделю. Подобные занятия необходимы, так как примерно половина всех детей-мигрантов имеет трудности с немецким. В немецких школах есть три типа специальных курсов: 1) основной курс немецкого языка, 2) углубленный курс немецкого языка и 3) вспомогательные курсы. После окончания углубленных курсов по изучению языка дети должны посещать уроки по всем предметам вместе с немецкими детьми. Кроме того, в Германии большое внимание уделяют обучению детей-мигрантов на их родном языке в начале обучения, чтобы им было легче адаптироваться к новым условиям. В зависимости от земли, в которой находится школа, программа такого обучения может отличаться. Так, в землях Берлин, Бремен, Гамбург, и других министерства образования приглашают для проведения уроков работников посольств и консульств тех стран, из которых приехали дети-мигранты.

В США при обучении детей-мигрантов используются только те методы, эффективность которых была доказана в ходе длительных научных исследований. В классах, где обучается много детей-мигрантов, должен работать высококвалифицированный педагог, у которого есть специальный диплом, позволяющий работать в подобных классах [5].

Еще одной важной тенденцией является развитие межкультурной компетенции учащихся. Для этого в учебный план включаются предметы, рассказывающие об истории, традициях и культуре разных стран. Такие занятия должны помочь детям понять друг друга, научить их быть терпимыми и помочь им понять, как жить в мультикультурном обществе. Детям рассказывают о культуре Германии и США и о культурах тех стран, откуда приехали дети-мигранты, учат их находить общие черты и различия в культурах, разъяснить причины дискриминационных настроений в обществе. На уроках необходимо изучать международный опыт по решению этих проблем.

Также в обеих странах большое внимание уделяется работе с родителями-мигрантами, так как зачастую посещение детьми школы зависит от желания родителей дать им образование.

Данные тенденции находят отражение в различных программах по обучению детей-мигрантов, реализуемых на территории США и Германии.

Одной из интересных программ по обучению детей-мигрантов в США является программа Открытые двери (Abriendo Puertas), разработанная Техасским Университетом специально для решения проблем образования детей-мигрантов [3]. Разработчики убеждены, что ее эффективность заключается в том, что акцент в работе сделан на взаимодействии с родителями. Именно от желания родителей отдать ребенка в школу зависит успех в обучении детей-мигрантов. Школы используют инновационные методики при работе с родителями. Например, для облегчения взаимодействия между школой и родителями, всем взрослым были розданы такие же учебники по математике и английскому языку, как и у их детей. Кроме того, родителям раздают совершенно бесплатно настольные игры, направленные на развитие математических навыков и навыков чтения, с помощью которых они начинают обучать своих детей. Школы, включенные в программу, занимаются не только обучением детей, но и решают многие социальные проблемы – от доставки детей на учебу до проблем с их здоровьем. Кроме того, родителей и детей в такой школе никогда не делят на «своих» и «чужих». Персонал и относится с уважением ко всем ученикам, к их семьям, к культурам, в которых они выросли. На всех занятиях происходит овладение языковыми навыками и умениями, в соответствии с возможностями учеников. Процесс обучения должен включать в себя и обращение к предыдущему опыту учеников, чтобы сделать их занятия более интересными. В классах должны учиться не только дети-мигранты, но и американцы. Совместное обуче-

ние на основе этого проекта поможет быстрее адаптироваться друг к другу, а носители языка могут помогать своим одноклассникам при выполнении заданий.

В Германии в каждой земле существуют различные программы по обучению детей-мигрантов. Примером такой программы является программа «Северный Рейн-Вестфалия – Федеральная земля новых шансов для интеграции» (Nordrhein-Westfalen - Land der neuen Integrationschancen) [4]. В земле действует сеть региональных центров по поддержке детей и молодёжи из семей иммигрантов «Интеграция через образование». С ее помощью правительство федеральной земли проводит целенаправленные мероприятия, способствующие устранению препятствий на получение профессионального образования, которые особенно трудно преодолеть учащимся-мигрантам. Так, проведение «Года мастерских» даст молодёжи из семей мигрантов новые шансы влиться в трудовую жизнь.

С целью улучшения качества образования детей-мигрантов правительство федеральной земли заключает соглашения об образовании и просвещении с организациями самих мигрантов. С помощью федерального правительства будет расширяться организация «Сеть родителей земли Северный Рейн-Вестфалия. Взаимная интеграция». Ее участники родители-мигранты, будут совместно способствовать улучшению образовательной ситуации их детей. В дальнейшем правительство земли планирует поддерживать мероприятия, которые организованы самими мигрантами и направлены на образование и воспитание детей-мигрантов.

Правительство земли будет усиленно способствовать тому, чтобы при приеме на работу учителей школы обращались к тем претендентам, кто сами являются мигрантами, и убеждали их подавать заявления на объявленные вакансии. Учителя-мигранты могут стать важными посредниками между учениками-мигрантами и учителями, но особенно большую роль они могут сыграть в налаживании контактов с родителями. Обладая знаниями по немецкому языку, а также знаниями своего родного языка, они могут оказать поддержку детям-мигрантам и помочь им сориентироваться, особенно в первое время. Билингвальные преподаватели, имеющие достаточно высокий уровень квалификации в области культуры, могут поддержать и ободрить учеников-иностранцев, а коллегам-учителям они могут помочь в приобретении необходимых знаний в межкультурной области.

Итак, изучив современные тенденции обучения детей-мигрантов за рубежом, мы сделали следующие выводы: в обеих странах со стороны государства уделяется большое внимание проблеме обучения детей-мигрантов. Приняты специальные законы, регулирующие эту сферу образования; ведется активная работа по обучению детей-мигрантов государственному языку, создаются специальные курсы, подготовительные

классы, учебные группы; ведется работа с родителями учащихся, им объясняют необходимость получения образования, помогают в обучении языку и дают основы некоторых других школьных предметов; к решению поставленных задач привлекаются учителя-мигранты.

Библиографический список

1. В мире стремительно растет количество мигрантов. / Ш. Огаджанян. – электронный ресурс – <http://www.ferghana.ru/article.php?id=1014>
2. Немецкие школы на пути к образованию мигрантов (German Schools Trail Significantly in Immigrant Education) / электронный ресурс – <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,2020915,00.html>
3. Открытые двери на границе. / Джейкоб Уилер. (Jacob Wheeler. Opening Doors on the Border) / электронный ресурс – <http://www.tolerance.org/teach/magazine/features.jsp?is=42&ar=893>
4. Северный Рейн-Вестфалия – Федеральная земля новых шансов для интеграции. План действий в области интеграции. (Nordrhein-Westfalen – Land der neuen Integrationschancen. Aktionsplan Integration) / – электронный ресурс – <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/integration/aktionsplan-integration.pdf>
5. The No Child Left Behind Act (закон США об образовании детей-мигрантов) – электронный ресурс – <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml>

И.Ю. Ладохина

МОУ «Гимназия №5», г. Рязань

Дифференцированный подход

с учетом ведущей сенсорной модальности. Теоретическая модель

Социальный заказ на повышение качества образования, на сохранение и укрепление здоровья, ориентирует современную образовательную систему на личность учащегося, на адекватный учет индивидуальных особенностей.

В системе нашей работы был определен основной подход к организации учебного процесса – дифференцированный подход к учащимся в соответствии с их личностными особенностями восприятия и обработки информации.

Сопоставляя особенности дифференциации на основе учета ведущей сенсорной модальности с возможностями современной образовательной системы и используя метод теоретического моделирования, мы разработали концепцию и теоретическую модель организации дифференцированного подхода на основе учета ведущей сенсорной модальности младших школьников. Концепция и теоретическая модель основаны

на идеях культурно-исторического, антропоцентрического, синергетического подходов, идеях НЛП.

Культурно-исторический подход содержит идеи существования сензитивных периодов в развитии ребенка, роли ведущей деятельности, зоны ближайшего развития. Знание сензитивных периодов позволяет грамотно организовывать определенные виды научения. Ведущая деятельность определяет систему отношений ребенка с другими людьми. Зона ближайшего развития характеризует перспективы развития личности. Все это необходимо учитывать при планировании форм и методов обучения.

Антропоцентрический подход рассматривает педагогическую деятельность как целостный процесс, направленный на развитие сознания, чувств, воли, совершенствование телесных, душевных, духовных сил. Педагогическая антропология создает целостный образ ребенка, интегрируя естественнонаучные, философские, психологические и педагогические представления о человеке. Комплексное знание о ребенке актуально, на него необходимо опираться в процессе организации педагогической деятельности и осмысления ее результатов.

С точки зрения синергетического подхода, педагогическая система – сложная самоорганизующаяся система, поэтому педагогическое взаимодействие всегда допускает некоторую вариативность дальнейшего развития ситуации. Каждая система характеризуется взаимодействием встречных процессов: образование и самообразование, обучение и самообучение, открытие себя и сотрудничество с другими людьми.

Идеи НЛП о поведенческих особенностях людей с разной ведущей модальностью позволяют дифференцировать формы изложения учебного материала в зависимости от особенностей модальностей учащихся.

Модель организации дифференцированного подхода на основе учета ведущей сенсорной модальности включает следующие компоненты: цель, задачи, этапы деятельности педагога, содержание этой деятельности, педагогические условия и критерии эффективности реализации дифференцированного подхода.

При организации дифференцированного подхода мы опирались в своей работе на учет ведущей сенсорной модальности, который позволяет активизировать участие ребенка в обучении:

- повысить субъектную активность учащихся;
- научить учащихся осознавать цели процесса обучения, способы действия, результаты учебной деятельности;
- овладеть умениями анализа и вербализации своих ощущений;
- внимательнее воспринимать учебную информацию;
- переводить сенсорно-перцептивный опыт из одной модальности в другую;

- активизировать полимодальное восприятие, осознание внутреннего мира и окружающей действительности;
- овладеть умениями контроля и активизации зрительной, аудиальной и кинестетической деятельности.

Этапы деятельности педагогов при осуществлении дифференцированного подхода.

Первый этап. Диагностика учащихся (определение ведущей модальности учащихся; изучение особенностей мотивации, мышления, памяти), разработка основных направлений оптимизирующей программы с учетом результатов диагностики.

Второй этап. Расширение диапазона информации, воспринимаемой учащимися посредством создания равных условий восприятия информации для всех учащихся, а также формирование первичных умений (микростратегий) выполнения учебных заданий на различных каналах восприятия.

На третьем этапе «Организация работы в группах с разной ведущей модальностью» первичные умения выполнения учебных заданий получают дальнейшее развитие. Дифференциация учителем различных фрагментов заданий на аудиальные, визуальные и кинестетические действия позволяет учащимся самостоятельно ориентироваться в особенностях этих действий и тренировать умения в их выполнении.

Четвертый этап. Повторение диагностики в конце учебного года позволяет получить данные об изменениях в личности учащихся, проанализировать результативность работы учителя и динамику развития учащихся

Достижению определенного результата способствуют педагогические условия – внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса: позитивное общение, чередование правополушарного и левополушарного подходов, полимодальная речь учителя, использование предикатов трех систем восприятия, обмен успешными стратегиями, подстройки при коллективной и индивидуальной работе, организация рефлексивной деятельности.

Созданная нами модель является основой разработки технологии дифференцированного обучения учащихся начальной школы с учетом особенностей сенсорных модальностей, которая экспериментально проверялась в начальных классах.

В формирующем эксперименте участвовало 200 учащихся первых классов общеобразовательных школ города Рязани. 100 человек входили в контрольную группу, обучавшуюся по традиционной общеобразовательной программе, а 100 учащихся входили в экспериментальную группу, при обучении которой использовалась наша технология.

Цель эксперимента: проверить эффективность системы методов и средств дифференцированного обучения учащихся начальной школы с учетом особенностей сенсорных модальностей.

Гипотеза: методы и средства дифференцированного подхода на основе учета ведущей модальности стимулируют развитие мотивации, памяти и мышления учащихся. Мы предполагали, что основной идеей является одновременное изложение учебного материала с учетом трех основных каналов восприятия, а также создание определенной последовательности визуальных, аудиальных и кинестетических упражнений в группах с разной ведущей модальностью будет способствовать также повышению сенсорной активности и уровня речевого развития.

Предложенная нами технология может совмещаться с любой учебной программой. Учебный процесс направлен на развитие когнитивной сферы, учебной мотивации и умения работать с аудиальной, визуальной и кинестетической информацией, используя микростратегии, позволяющие переводить информацию из одного вида в другой.

Группы учащихся формируются по ведущему каналу восприятия. Групповая работа может применяться на разных этапах урока: закрепления, промежуточного контроля, реже – при изучении нового материала. Работа с одной и той же информацией (темой) на разных каналах восприятия позволяет представить содержание в различных формах: схема, слово, ощущение, процесс. Начало работы на ведущем канале обуславливает наилучшее понимание и запоминание, а продолжение на недоминантных каналах вырабатывает умение применять информацию в различных учебных ситуациях.

В конце формирующего эксперимента проводилась диагностика зрительной и слуховой памяти, логического и образного мышления, набора ведущих мотивов учебной деятельности учащихся ЭГ и КГ. Наблюдение как метод дополнило полученную информацию об учащихся.

Качественный анализ некоторых показателей развития
(на основе наблюдений)

Показатели развития	Изменения в учебной деятельности в течение учебного года
Зрительная модальность	Улучшилось зрительное внимание (запоминают детали рисунков, таблиц, текста). Упражнения на визуализацию научили детей представлять различные объекты и выполнять с ними мысленные операции. За счет этого повысился темп урока.
Слуховая модальность	Стали лучше воспринимать инструкции на слух. У слабых учащихся отмечается улучшение при выполнении звуко-буквенного анализа слова.
Кинестетическая модальность	Активно включаются в задания, связанные с движениями, моделями, рисованием. Многие учащиеся стали лучше контролировать двигательную активность.
Память	Улучшилась оперативная и долговременная память, быстрее запоминают правила и учебные алгоритмы. Стали лучше воспринимать и запоминать на слух.

Логическое мышление	Внимательнее стали воспринимать текст задач, представленных как визуально так и аудиально, лучше представляют происходящее в задаче, выделяют данные, предлагают разные способы решения. Многие учащиеся научились выполнять вычисления на внутреннем плане.
Образное мышление	Стали лучше выполнять логические операции на рисунке на материале.

С помощью диагностики по методике «Определение мотивов учения» (Д.Эльконин, Л.Венгер) мы смогли получить результаты, отражающие изменения ведущих мотивов учебной деятельности. Учащимся предлагалось ранжировать по важности для себя следующие мотивы: учебный, позиционный, социальный, внешний, познавательный. Мы учитывали два ведущих мотива. Позитивные изменения в экспериментальной группе наблюдались по 4 позициям: увеличение выборов учебных (на 50%) и социальных (в 2,6 раза) мотивов, снижение уровня позиционных (на 55%) и игровых (на 38%) мотивов, а в контрольной группе – по одной позиции: незначительное увеличение выборов учебных мотивов (на 19 %).

Математическая обработка (t-критерий Стьюдента) показала также статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группой в конце эксперимента по таким показателям, как: уровень развития слуховой памяти, зрительной памяти, логического мышления, образного мышления.

Для определения уровня речевого развития и сенсорной активности мы использовали диагностическую методику «Определение ведущей модальности и сенсорной активности каждой модальности», разработанную нами для начальной школы и опирающуюся на пересказ текста.

Мы взяли за основу пересказ как один из основных учебных навыков. Опираясь на особенности речевых предпочтений аудиалов, визуалов и кинестетиков, мы составили текст таким образом, чтобы речевых предикатов разных модальностей было равное количество. Учащиеся при пересказе и ответах на вопросы по тексту будут оказывать предпочтение предикатам своей ведущей модальности. По количеству воспроизведенных «рисующих» слов из каждой группы можно судить об активности каждого сенсорного канала. Активность каналов важна как показатель сенсорного развития учащегося и как информация, позволяющая учителю подобрать эффективную методику, соответствующую полученным индивидуальным особенностям.

Так как работа с текстом требует от ребенка навыков речевой деятельности, то учитель может использовать предлагаемый тест как показатель речевого развития.

Задачи диагностики учащихся: 1) изучение динамики сенсорной активности у школьников 1 класса; 2) исследование динамики речевого развития, определяемого объемом пересказанного текста.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что динамика показателей сенсорной активности и объема пересказанного текста в изучаемых группах существенно различается по двум показателям: 1) суммарная сенсорная активность; 2) объем пересказанного текста. Суммарная сенсорная активность (в средних значениях) в экспериментальной группе увеличилась с 0,75 до 1,75, а в контрольной группе – 0,75 до 1. Объем пересказанного текста (в средних значениях) в экспериментальной группе увеличился с 19% до 54%, а в контрольной группе – 18% до 25%.

Итак, эксперимент подтвердил гипотезу о том, что методы и средства дифференцированного подхода на основе учета ведущей сенсорной модальности влияют на мотивацию, память и мышление учащихся, а также на сенсорную активность и развитие речи.

Следует также остановиться на нескольких важных выводах.

Приемы и методы нейролингвистического программирования можно рассматривать как методический ресурс в обучении учащихся начальной школы.

Основанное на изучении мышления, языка и поведения, нейролингвистическое программирование позволяет моделировать поведение в учебных ситуациях, приводящее к наибольшим результатам.

Работая с целым классом, учитель может многосенсорно излагать информацию, воздействуя на всех учащихся.

С точки зрения использования НЛП в учебной деятельности младших школьников наибольший интерес представляют следующие приемы.

Ведущая сенсорная модальность является важной инструментальной характеристикой, позволяющей учителю находить индивидуальный подход к учащимся.

Опираясь на знание о ведущих сенсорных модальностях учащихся, учитель может дифференцировать учебные задания, создавая ситуацию успеха в рабочих группах.

Сенсорная активность представляет собой тренируемый в обучении показатель и является одним из механизмов оптимизации учебной деятельности.

Дифференцированный подход с учетом ведущей модальности способствует развитию всех каналов восприятия, т.е. выполняет интегрирующую роль в системе восприятия.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования системы методов и средств дифференцированного подхода с учетом ведущей сенсорной модальности в деятельности педагогов.

**Психолого-педагогическое сопровождение детей
в период адаптации к школе**

Первый год обучения ребенка в школе рассматривают как период естественной адаптации, а первое полугодие в нем условно выделяют как этап первичной адаптации, который без преувеличения можно назвать самым сложным и ответственным [1, С. 26]. Его особенность, на наш взгляд, состоит в том, что все дети первые полгода пребывания в школе испытывают эмоциональные трудности, связанные с привыканием к режиму, новым системам требования. С нашей точки зрения адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему педагогической среде. Именно на таком представлении о сути школьной адаптации построена наша система работы.

Цель – создание социально-психологических условий для успешной адаптации первоклассников в ситуации школьного обучения.

Задачи:

- 1) развитие у детей социальных и коммуникативных навыков, умений, необходимых для установления межличностных отношений со сверстниками и соответствующих ролевых отношений с педагогами;
- 2) развитие устойчивой учебной мотивации и устойчивой самооценки;
- 3) развитие у детей когнитивных умений и способностей, входящих в понятие психологической готовности к школе.

Работа осуществляется по следующим направлениям:

- психолого-педагогическая диагностика учащихся;
- развивающая психологическая и педагогическая работа с детьми;
- консультативная работа с педагогами и родителями ;
- методическая работа, направленная на совершенствование методики и модификации содержания обучения.
- психокоррекционная работа с детьми, испытывающими трудности;
- организационно-консультативная работа со школьной администрацией.

Обозначенные выше направления работы наполняются конкретным содержанием в соответствии с тем или иным этапом:

- 1) поступление ребенка в школу (апрель-сентябрь);
- 2) первичная адаптация (сентябрь-январь);
- 3) работа со школьниками, испытывающими трудности адаптации (второе полугодие).

Наибольшие результаты данная система дает в том случае, если ее рассматривают и реализуют не как произвольный набор диагностик и занятий, а как логически выстроенную систему работы.

Библиографический список.

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М.: Генезис, 2001. – 179 с.

И.В. Литовкина

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27», г. Астрахань

Использование метода учебных проектов в работе с одарёнными детьми в начальной школе

Детская одарённость представляет собой одно из самых интересных и загадочных природных явлений. Работа с одарёнными детьми в школе приносит педагогу и радостное удовлетворение, и требует, в свою очередь, особого напряжения, подхода при выборе форм и методов обучения таких учеников. Развитие способностей, поощрение таланта в ежедневной учебной деятельности хотя и трудная, но необходимая задача для учителя. Выявление незаурядных детей и работа с ними является актуальной задачей школы.

Одарённые дети – это национальная гордость. Министр образования и науки Российской Федерации Андрей Фурсенко заметил, что «первое, на что надо ориентировать ребят – это то, что есть сектора в российской науке, в которых мы можем и должны быть лидерами. Человек, который идет в науку, должен понимать, где он будет первым. Сегодня есть несколько направлений, где мы, несомненно, можем быть лидерами. Это нанотехнологии; вопросы, связанные с науками о жизни, биотехнологии»[6]. Талантливые дети – это и есть будущее нашей науки, создатели и руководители государственных проектов, деятели искусства.

В педагогическом энциклопедическом словаре одарённые дети определены как «дети, значительно опережающие своих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующие выдающиеся специальные способности (музыкальные, художественные и др.)» [3, С.77]. Известно, что в обычной школе достаточно редко встречаются выдающиеся яркие детские таланты. Хотя после окончания курса начальной школы, как показал опыт, 1-2 человека из класса успешно продолжали обучение в областной школе-интернате для одаренных детей им. А.П.Гужвина и Астраханском техническом лицее.

Процесс выявления одарённых детей достаточно сложный. Надо отметить, что в начале 1 класса после проведения опроса учеников по методу Савенкова мы выявили большинство детей, показывающих высокий уровень притязаний в широком диапазоне способностей (46% ин-

теллектуального типа, 61% художественного типа, 58% академического). Однако результаты учебной деятельности и степень творческой активности к концу года показали, что лишь часть учащихся обладают определённым уровнем одаренности (38%, 46% и 54% соответственно). Дети, у которых интерес к учебной деятельности вырос, так же достигли хороших результатов. Поэтому для педагога важно найти подход в формировании творческой индивидуальности каждого ребенка.

Результаты многочисленных научных исследований подтверждают, что для достижения высокого уровня развития интеллекта большое значение имело, и будет иметь качество обучения. Разные УМК, которые используют учителя начальных классов в современной практике, насыщены довольно большим количеством развивающихся заданий. В учебно-методическом комплекте «Начальная школа XXI века» под ред. проф. Н.Ф. Виноградовой, по которому ведётся обучение в школе, особое внимание уделяется индивидуальному подходу к возможностям каждого ребёнка. Программа насыщена разноуровневыми заданиями, обеспечивая тем самым дифференцированный подход к обучению. Домашняя работа для особо развитых детей ориентирована на развивающие и углубляющие склонности ребёнка, носит творческий характер. Например, развитым детям можно предложить такое домашнее задание: «Представь себе, что ты кинорежиссер и собираешься снимать фильм на определённый исторический сюжет. Чтобы узнать как можно больше о том времени, в котором происходит действие фильма, ты обратишься к учёному – знатоку эпохи. Какие вопросы ты ему задашь?» [2, С. 52].

Одним из направлений работы с одарёнными детьми может стать обращение к методу учебных проектов как технологии развития умений учиться. «Ценным в учебном проекте является не столько результат познавательной деятельности ученика, сколько обучение его умениям проектирования: проблематизации, целеполаганию, организации и планированию деятельности, самоанализу и рефлексии, презентации, коммуникативности, умению принимать решения. Эти умения формируют положительную мотивацию учения» [4, С.37]. Ещё В.А.Сухомлинский отмечал: «Ребенок во всей своей природе – пытливым исследователем, открывателем мира» [5, С. 35-36].

В УМК «Начальная школа XXI века» включена работа над созданием разноплановых проектов по многим предметам. В тетрадях по технологии (авт. Лутцева Е.А.) предложены не только темы проектов, но также план их подготовки и формы защиты. Предусматривается как индивидуальные, так и коллективные проекты. Например, в 3 классе нами был успешно реализован коллективный проект «Наш зимний сад» по озеленению класса.

В 1-м классе все проекты носят творческий характер, они раскрывают в каждом ребенке заложенные возможности, а это само по себе важно для повышения самооценки младшего школьника, для усиления

веры в свои силы. Так мы с ребятами работали над проектом «Куда девается мусор?», и защита проекта была проведена в форме постановки театрализованной авторской сказки «О чём кричит чайка». На V городском фестивале детских экологических театров «Через искусство - к зелёной планете!», посвященном Дню Земли и Дню Волги наш коллектив занял III место. Успешное выступление оставило у ребят ощущение гордости за полученный результат. Такие победы в первый же год обучения очень вдохновляют не только талантливых детей, но и подталкивают остальных ребят к пробе собственных сил.

Традиционно способные дети участвуют во всех школьных, городских и областных олимпиадах и конференциях. В последнее время приобрели большую популярность различные дистанционные конкурсы и олимпиады. Для одарённых детей это прекрасная возможность испытать свои силы, углубить полученные в школе знания, развить склонности и интересы, расширить кругозор.

«Одарённый ребёнок тянется к знаниям, ему всё интересно, познавательная потребность проявляется в постоянном умственном поиске, желании умственной нагрузки и удовольствии от неё. Сохранению этого качества способствует искренний интерес взрослых к занятиям ребёнка» [1, С.248]. И в этом большую роль играет совместная работа учителя и родителей. Поддержка, стимулирование ярко выраженных интересов, развитие способностей и талантов – сложный труд, который должны вести школа и семья, помогая друг другу.

Библиографический список

1. Всё о младшем школьнике: Книга для родителей о том, как воспитывать и обучать детей / Под ред. чл.- корр. РАО, проф. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2004. - 400 с.: ил.
2. Журавлёва, Н.Г. Разноразное домашнее задание – индивидуальный подход в организации домашней работы // Педагогическая модель школы: Материалы областной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естественнонаучного дошкольного и начального образования». – Астрахань, 2010.- с.52.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.- 528 с.
4. Стрельцова, О. Использование проектной деятельности в учебно-методическом комплекте «Планета знаний» // Начальная школа. Прилож. к газ. «Первое сентября».- 2009. - 16-30 июня (№12).- с.36-38.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Изд-во «Рад. шк.», 1985. - 557 с.
6. Фурсенко, А. [Вопросы и ответы] [Электронный ресурс]. – М., 2009.- Режим доступа: <http://mon.gov.ru/obr/vio/> .- 12.06.2010.

М.А. Ерофеева

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна, Московская область, РФ

При финансовой поддержке РГНФ, проект №10-06-01135а

Гендерный аспект модернизации образования

Разработки в области гендерных исследований в российской педагогической науке до сих пор не имеют целостной научной концепции. В педагогической лексике термин «гендер» также пока практически не представлен.

За последние 25 лет на уровне диссертационных исследований рассматривались исторические, философские, филологические, экономические и психологические аспекты гендерных проблем в отечественной науке, но педагогические аспекты гендерной проблематики по-прежнему находятся на периферии современных научных исследований, и перечень педагогических диссертаций по рассматриваемой проблеме невелик: Т.Ю. Абаева, Л.А. Арутюнова, Л.В. Градусова, Н.К. Дедовских, Е.А. Кудрявцева, Т.Г. Кукулите, И.И. Лунин, Н.В. Плисенко, Л.И. Столярчук, и другие.

Особенности гендерной культуры и гендерных отношений активно изучаются в рамках различных наук – философии, культурологи, социологии, экономики, политологии и др. Большинство исследователей (Г.Н. Брант, Дж. Батлер, Д.В. Воронцов, И.А. Жеребкина, Е.А. Здравомыслова, Г.М. Коджаспирова, Е.Ю. Мещеркина, С.А. Орлянский, И.Н. Тартаковская, И.С. Кон, С. Ушакин, Е.Р. Ярская-Смирнова, И.С. Клещина, Л.Н. Пушкарева и др.) отмечают, что изменения направлены, с одной стороны, на снижение поляризации и неравенства в отношениях мужчины и женщины в правовых, социальных, культурных и психологических аспектах, а с другой – на сохранение индивидуальности, самобытности, нетипичности, инаковости каждой личности и развитие толерантности как на личностном, так и на межличностном уровне.

Проблема изменения гендерных стереотипов и отношений затрагивает практически все стороны жизни и деятельности современного человека и может быть проанализирована в разных плоскостях, в связи с другими социальными проблемами и процессами. Причем каждый раз исследователь сталкивается, как показывают современные гендерные исследования в социологии, политологии, культурологии, психологии и педагогике, с новым аспектом в изменении гендерных отношений.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» обозначены следующие задачи – формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности. Нашему обществу «нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения

в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивизмом, обладают развитым чувством ответственности за свою страну»[4]. Одним из препятствий на пути к достижению поставленной цели являются гендерные стереотипы, распространенные в нашем обществе.

Влияние школы на формирование гендерных представлений учениц и учеников достаточно сильно, что объясняется тем, что дети и подростки большую часть своего времени проводят именно в школе. В процессе воспитания в образовательном учреждении учащиеся могут либо закрепить патриархатные стереотипы, усвоенные ими от родителей или из СМИ, либо отойти от них. Поэтому необходимо изучать те гендерные образцы, которые мальчики и девочки усваивают в школе; оценивать, насколько они способствуют развитию личности школьников и школьниц, соответствуют требованиям сложившейся ситуации.

Гендерный анализ роли общеобразовательных учебных заведений включает исследование ряда проблем:

- 1) влияния агентов социализации:
 - гендерных представлений управленческого персонала школ, которые находят отражение в уставах, распоряжениях и т.п., принимаемых директорами школ и их заместителями;
 - уровня гендерного образования и гендерной чувствительности учителей: представлений учителей о женственности и мужественности, мужских и женских ролях, профессиях, образцах поведения, которые определяют особенности взаимодействия учителя с мальчиками и девочками в учебно-воспитательном процессе;
- 2) воздействия образовательного контекста:
 - особенностей социального устройства образовательного учреждения: гендерной стратификации учительских и руководящих кадров; наличия «женских» и «мужских» предметов;
 - воспроизводства гендерных норм организационной культурой школы: наличия символически закрепленных «мужских» и «женских» пространств в классе и школе; передачи информации о должном поведении через плакаты, доски объявлений, надписи на стенах и т.п., отражения принятых в качестве нормы гендерных представлений в праздниках и ритуалах, внутришкольном «фольклоре»;
 - трансляции гендерных норм через учебники и другие дидактические материалы.

Данная система факторов, характеризующих гендерную социализацию в школе, получила название «скрытого учебного плана» (hidden curriculum) [6]. Анализ большинства этих составляющих представлен в работах S.A. Basow, J. Martin, C. Skelton, J. D. Yoder, Э. Гидденса, О. А. Ворониной, И. С. Клециной, Л. В. Поповой, Л. В. Штылевой, Е. Р. Яр-

ской–Смирновой. Ряд работ посвящен анализу одного из аспектов гендерной социализации в школе. Так, в монографии Н. В. Осетровой «Права человека и гендерные аспекты школьного образования» рассматриваются мнения учителей о гендерных ролях [3], которые необходимо усвоить школьницам и школьникам; в работах М.Л. Сабунаевой и Л. Г. Шалаевой акцент делается на особенностях взаимоотношений учителей с девочками и мальчиками; исследование Н. Ю. Ерофеевой посвящено изучению гендерной асимметрии в управлении учебными заведениями [2], а Г. М. Бреслав и Б. И. Хасан указывают на проблемы социализации, вызванные феминизацией кадрового состава школы [1]. Несмотря на признаваемую всеми важность роли школьных учебников в процессе гендерной социализации, у нас эта тема затрагивается только в работах Т. В. Барчуновой и С. Н. Щегловой.

Педагогический методологический блок представлен: культурологической концепцией личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревской); теорией социального воспитания (А.В. Мудрика); теорией воспитания, основанного на принципах свободы и педагогической поддержки (О.С. Газмана), подходом к полоролевой дифференциации педагогического воздействия (Н.Е. Щурковой), методологией исследования теоретических подходов в педагогике (Е.Н. Степанова, Л.М. Лузиной); теориями, объясняющими процесс гендерного воспитания: теория идентификации (З. Фрейд), теория половой типизации (В. Мишел), теория когнитивного развития (Л. Кольберг), теория гендерной схемы (С. Бем), концепцией половой дифференциации (В.Е. Кагана), теориями полового воспитания детей (Д.Н. Исаева, В.Е. Кагана); идеями полоролевого воспитания детей дошкольного возраста (Т. А. Репиной), идеями связи половой дифференциации и развитием отношений в детских группах (В.В. Абраменко), теорией полоролевой социализации (Л.И. Столярчук); идеями соотношения биологического и социального в решении проблемы воспитания школьников (И.С. Кона, Б.Г. Ананьева, Б.О. Николаичева, А.Г. Хрипковой); педагогическими идеями нравственно-психологических аспектов гендерного воспитания (О.С. Богданова, Е.В. Бондаревской, А.В. Мудрика, Л.Н. Тимощенко, С.В. Черенкова); педагогическими идеями гендерного воспитания мальчиков (Е.К. Барановской, В. Бездетных, А.А. Вахрушева, В.А. Караковского; Л.А. Коряшиной, Л.А. Левшина) и девочек (В.П. Нишевой, Л.Н. Тимощенко); психолого-педагогическими идеями полового воспитания в семье (Р. Бормана, Г.Шилле, Т.С. Агарова, Ю.Г.Агарова, Ю.М. Орлова, Л.А. Коротеевой, Т.М. Афанасьевой, Б.Р. Псавко, П.Я. Стфрочицкого, Л.А. Богданович, В.М. Лапик, А.Б. Добрович, Л.П. Тарховой, И.В. Гребенниковой, С.В. Ковалева); идеями воспитания мальчиков и девочек на основе использования народных традиций (Т.Ю. Абаевой, А. Мухамбаевой, З. Хамдамовой); педагогическими идеями учебной и внеучебной работы с учетом гендерной специфики обучаемых (В.П. Бездухова, В.Л. Вечер);

педагогическими идеями позитивного влияния деятельности клубных объединений на гендерное воспитание (В.В. Полукарова, В.Е. Триодина); педагогическими идеями подготовки учителей к работе с мальчиками и девочками (В.И. Болобона, В.Л. Вечер, А.А. Габронидзе, О.В. Гукаленко, В.Е. Кагана, В.А. Караковского, Д.В. Колесова, И.Ф. Мягкова, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.Г. Хрипковой, Л.Н. Тимощенко, В.М. Чернова, А.Г. Трушкина, В.В. Баташева, С.В. Бадмаевой); идеями критической и феминистской педагогики о преодолении неравенства в системе образования (А. Альтюссер, П. Бурдьё, Б. Бернштейн, П. Макларен, А. Жиро, А. Грамши, Т. Лауретис, Э. Каплан, А. Мишель и др.); идеями о педагогических мифологемах как неадекватных представлениях, проявляющихся в сфере педагогических взаимодействий, носителями которых являются как сами педагоги, так и учащиеся (Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко).

Как предполагает Л.В. Штылева, внедрение гендерного подхода в педагогическую практику основного (школьного) образования означает на сегодняшний день:

А) смену идеологии (методологических ориентиров) педагогического взаимодействия с девочками и мальчиками в контексте образования в широком смысле слова и соответствующие изменения в школьной практике;

Б) пересмотр методологических (ценностных) ориентиров в специальном аспекте воспитания – «половом воспитании». Под «половым воспитанием» в данном случае подразумевается воспитание мальчиков и девочек как будущих мужчин и женщин, исполняющих полоспецифические роли в семье и обществе [5].

Результаты социализации на основе гендерного подхода в образовании – жизненные стратегии выпускников, свободные от гендерных стереотипов и основанные на идеологии равенства полов, компетентных решениях, учитывающих индивидуальность, независимое самоопределение гендерной идентичности.

И как результат образования на основе гендерного подхода – гармонично развитые мужчины и женщины, члены демократического общества, способные реализовать себя в любых сферах жизнедеятельности, готовые к эффективному самоопределению в стремительно изменяющемся мире, равноправным гендерным отношениям в личной и общественной жизни.

Библиографический список

1. Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 1990. №3. С. 64–69.
2. Ерофеева Н. Ю. Гендерный аспект управления в образовании. Дисс....д. пед. н. Новгород, 2001.

3. Осетрова Н. В. Права человека и гендерные аспекты школьного образования. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2002.
4. Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // Страна и мир. 2002. №1. С. 4.
5. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: ПЕР СЭ, 2008. -316 с.
6. Ярская-Смирнова Е. Р. Понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. 2001. №1. С. 295 – 301;
7. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в образовании // Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М.: Информация — XXI в., 2002. С. 47–49.

А.А. Лобанова

Рязанское военное воздушно-десантное командное училище (военный институт) имени генерала армии В.Ф. Маргелова, г. Рязань

К вопросу о формировании общекультурных компетенций

Социальные и экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования. Это объясняется целым комплексом причин, связанных с современным взглядом на задачи образования: возникновение опасности потери уникальности и неповторимости каждого человека, его способности выбрать свой жизненный путь, невозможность человека усвоить огромные потоки информации в информационном обществе. Особенности информационной цивилизации формируют принципиально новую систему ценностей, предполагающую модернизацию содержания образования, усовершенствование способов и технологий организации образовательного процесса и, безусловно, переосмысление цели и результата образования/ В её центре — свободно-мыслящий и способный к самореализации индивид, обладающий навыками к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года № 1340-р, предполагает «введение новых государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентного подхода, в целях формирования образовательных программ, соответствующих мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности». Под компетентным подходом понимают «метод моделирования результатов образования и их представления как нормы качества высшего образования». Основным понятием в этом подходе является понятие «компетенция». На данный момент используются различные определения и классификации компетенций. А. В. Хуторской выделяет как отдельную структуру образователь-

ную компетенцию, которая в свою очередь подразделяется на три категории:

- 1) ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Список ключевых образовательных компетенций определяется А. В. Хуторским посредством основных целей образования, личного и социального опыта ученика, а также основных видов его деятельности, позволяющих ему овладевать этим опытом, получать навыки практической деятельности в современном обществе. Таким образом, основными образовательными компетенциями являются: ценностно-смысловая, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, общекультурная, компетенция личностного самосовершенствования.

Одна из важнейших задач системы образования – это передача из поколения в поколение культурного наследия: совокупности ценностей, идеалов и норм, характерных для социальной среды. Поэтому рассмотрим более подробно сущность общекультурной компетенции.

Общекультурная компетенция, по определению А. В. Хуторского – это круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. В свою очередь, С. Л. Троянская рассматривает общекультурную компетентность как интегративную способность личности обучаемого, обусловленную опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированную на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера. По её мнению, данная компетентность включает следующие аспекты:

- 1) смысловой аспект как адекватное осмысление ситуации на основе имеющихся культурных образцов понимания, оценки такого рода ситуаций;
- 2) проблемно-практический аспект как адекватность распознавания ситуации, постановки и эффективного выполнения целей, задач, норм в данной ситуации;

3) коммуникативный аспект как адекватное общение с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия.

Человек имеет общекультурную компетентность, если он способен к объективному осмыслению, практическому решению и коммуникативному выражению ситуаций, выходящих за пределы его профессиональной сферы. Основной целью образования в вопросе формирования общекультурной компетентности является: достижение определённого уровня общекультурной компетентности, достаточного и необходимого для ориентации индивида в ценностях культуры, формирования способности самостоятельно анализировать определённые явления культуры, для овладения методами самообразовательной деятельности.

Однако главной проблемой является создание условий и выявление подходов и методов к формированию общекультурных компетенций. Надо понимать, что компетенции не могут формироваться на прежнем предметно-содержательном уровне. Их формирование должно происходить путём системного использования всего содержания образования. По мнению В.И. Байденко, компетенции (особенно ключевые) формируются за счёт педагогических и методологических подходов, с использованием различных методов, например: позитивного совершения ошибок, проектного, творчески-проблемного, обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие, исследование ролевых моделей, презентаций и др. Исходя из определения и сущности общекультурной компетенции, можно предположить, что её формирование будет успешным при использовании модульного подхода, в основе которого лежит изучение информации по определённым модулям (темам); личностно-ориентированного подхода, позволяющего индивиду раскрыть и познать себя как личность, как субъекта. При формировании общекультурных компетенций на основе изучения иностранных языков часто используется когнитивный подход, объектом изучения которого являются человеческий разум, мышление и те ментальные процессы, которые с ним связаны: способы представления хранения, обработки, интерпретации знаний, производства новых знаний. Однако независимо от того, какие методы и подходы используются, формирование общекультурной компетенции должно достигаться путем приобщения личности к культуре в целом, освоения духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций и т.д.,

Таким образом, современная система образования должна дать учащимся необходимые знания в области культуры, продемонстрировать образцы культуры в различных сферах: социально-экономической, политико-правовой, в сфере науки, религии, экологической, эстетической, коммуникативной, бытовой, досуговой и др. Результатами формирования общекультурной компетенции должны стать адаптация к условиям социальной среды, культуры, нормам, которые формируются

на различных уровнях жизни общества, а также переход их в собственные ценности, ориентации, установки; создание различных «культурных сред», где осуществляется развитие личности самого человека, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и реализации творческих задатков и способностей.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. - С.3-13.
2. Дериглазова Н. В. Формирование общекультурной компетентности обучающихся как компонент технологии педагогической поддержки ребенка // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». ИД «Первое сентября». – <http://festival.1september.ru/articles/510859/>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Вестник Красноярского краевого Дворца пионеров и школьников. – 2009. – http://metod.dvpion.ru/article.asp?id_sec=3&id_text=11
4. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – №2. – <http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Troyanskaya.shtml>.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2.
6. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

С.С. Желтова

Детская школа искусств, г.Егорьевск, Московская область, РФ

Особенности занятий иностранным языком с дошкольниками в условиях учреждений дополнительного образования

Вопрос о раннем обучении иностранному языку (ИЯ) воспринимается в целом положительно, в настоящее время факультативные курсы и кружки открываются в различных учреждениях дошкольного и дополнительного образования. Если в некоторых детских садах еще есть возможность действительно обучить ребенка-дошкольника ИЯ посредством погружения в новую языковую среду (при условии общения там только на языке или ежедневных занятий), то в учреждениях дополнительного об-

разования, ориентированных на работу с дошкольниками, как правило, такой возможности нет.

Дополнительное образование (ДО) вообще представляет собой единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение, развитие личности; это неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития и саморазвитие ребенка [2, с.6].

Концептуально это выглядит следующим образом:

1. Учреждения ДО детей призваны обеспечить всестороннее образование и развитие детей, в т.ч. их подготовку к обучению в школе.

2. Качество их подготовки должно обеспечивать преемственность и безболезненный переход к школьному обучению.

3. Содержание обучения (особенно в предметах, отличающихся от изучаемых в детском саду), должно быть нацелено не на сообщение определенной суммы знаний, а на развитие всей личности.

4. Обучение ИЯ должно опираться на принципы развивающего обучения и деятельностный подход и соответствовать общей гуманистической направленности образования (осуществляющийся в дополнительном образовании детей процесс познания имеет иной, чем в общеобразовательном учреждении вектор направленности, строящийся невербально – от действия к саморазвитию и творчеству).

В настоящее время при очень многих детских школах искусств и студиях художественно-музыкального направления открыты отделения раннего эстетического развития для детей 4-6 лет; в список их учебных предметов (их обычно не более 5) входит и иностранный язык. Возраст детей обуславливает очень жесткую регламентацию занятий как по времени, так и по частоте: на занятие каждым предметом отводится от 20 до 35 минут один раз в неделю. В таких условиях, чтобы достичь цели (максимального всестороннего развития детей), занятия должны проводиться по интегративным методикам, позволяющим сочетать реализацию целей, содержания и методов различных дисциплин. Так, в ДШИ города Егорьевска Московской области на отделении раннего эстетического развития есть следующие предметы: музыка, ритмика, театр, рисование и иностранный язык. Ввиду синкретичности детского восприятия, мышления и, во многом, деятельности, «художественные» предметы хорошо интегрируются между собой: например, разучивается песня с движениями или танец с подпеванием, рисуется образ или маска ее героя и используется в детской театральной постановке. На всех занятиях развивается умение понимать художественный образ, чувство ритма, интонации и т.п. Кроме того, в своей повседневной жизни – в семье или дошкольном учреждении – ребенок, так или иначе, встречается с этими видами деятельности; у него уже есть некоторый опыт, и развитие идет более быстрыми темпами [3, с.17].

Иностранный язык, как правило, стоит в этом ряду особняком. Следуя общей задаче интегрального развития дошкольника, педагог должен прежде всего обучить его ряду довольно сложных вещей. Поэтому акцент ставится на повторение и заучивание (слов, фраз, стандартных диалогов и т.п.). Разумеется, в процессе этого используются игры, рифмовки, песенки и т.п. – как приемы, облегчающие обучение. Но в условиях учреждения дополнительного образования, как нам кажется, нецелесообразно ставить задачу обучения ИЯ дошкольников (слишком мало времени дети «общаются» с языком, да и дома не всегда помогут); он должен выступать именно как средство их развития; может быть – в аспекте подготовки к школьному обучению.

В учреждении дополнительного образования иностранный язык может и должен интегрироваться с предметами художественного цикла: пение, музыка, ритмопластика, рисование, драматизация становятся не вспомогательными приемами, а равноправными партнерами на занятии. Искусство оперирует художественными образами, отражая жизненные явления своими специфическими средствами. Иностранный язык также отражает жизнь. Взаимосвязь речевой, музыкальной и пластической интонации, звучащий и рисованный образ слова, четкость ритма и отчетливость речи и т.п. позволят ребенку осознать целостность окружающего его мира, познать способы выражения своего внутреннего «Я», а также будут способствовать развитию внимания, воображения, мышления, памяти, речи и эмоционально-волевой сферы. Интегральное развитие ребенка может быть достигнуто только при использовании интегративных методик.

Библиографический список

1. Гаделия Л.В. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста: На примере английского языка, рисования, ритмики, музыки и лингвострановедения. Автореферат... дисс. канд. пед. наук. 13.00.02. – М, 2004. – 34 с.

2. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года - [Электронный ресурс] <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>

3. Нельзина Е.И. Обучение дошкольников иностранному языку на интегративной основе: на материале немецкого языка: Дисс... канд. пед. наук.-Пермь, 2004. – 185 с.

Кулешиова М.Ю.

МДОУ «Детский сад № 124», г. Рязань

Театрализованная деятельность как средство

речевого развития детей-логопатов старшего дошкольного возраста

Театр – это волшебный мир, в котором ребёнок радуется, играя, а играя, познаёт окружающее. Синтетический характер театрализованной деятельности позволяет успешно решать воспитательно-образовательные задачи дошкольного учреждения, воспитывать художественный вкус, развивать творческий потенциал, и, конечно же, развивать речь ребёнка, что особенно актуально для нашей группы.

Театр в детском саду научит ребёнка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление самому нести в жизнь прекрасное и доброе.

Театрализованная деятельность способствует развитию детской фантазии, воображения, всех видов памяти и детского творчества (художественно-речевого, музыкально-игрового, танцевального, сценического).

После мониторинга детей была определена цель работы: создание условий для коррекции речевых нарушений детей. Исходя из основной цели, были выделены следующие задачи:

- 1) развитие речи детей и коррекция её нарушений;
- 2) развитие мотивационных устремлений ребёнка на исправление своих речевых дефектов;
- 3) работа над речевым дыханием детей, добиваясь чёткой дикции, умения менять темп, силу звука, работа над интонационной выразительностью речи;
- 4) побуждение детей самостоятельно сочинять и разыгрывать небольшие сказки, сценки;
- 5) углубление знаний детей о театре, как виде искусства; формирование устойчивого интереса к театральному искусству, знакомство с видами театров;
- 6) развитие умения детей выражать основные эмоции и адекватно реагировать на эмоции окружающих;
- 7) упражнение детей в изготовлении декораций, кукол, костюмов, афиш и пригласительных билетов;
- 8) развитие познавательных способностей, произвольной регуляции деятельности, эмоционально – личностной сферы.

Вся работа по данному направлению включает 3 этапа:

1 этап решает задачу развития положительного мотивационно-потребностного компонента и интереса к театрализованной деятельности. Самое важное в этот период – обеспечить условия, способствующие проявлению желания детей участвовать в различных театрализовано-игровых формах. Для этого была создана предметно-развивающая среда в группе: создан театрализованный уголок, вмещающий в себя различные виды театров (в соответствии с возрастными требованиями), демонстрационный стол, декорации, фланелеграф и др.). На этом этапе было важно начинать учить детей перевоплощаться в другой образ. Для этого ис-

пользовались специальные тренинги, упражнения, игры. Дети погружались в мир театра вначале в условиях детского сада, затем переходили к посещению театральных постановок вместе с воспитателем в ДООУ, а затем вместе с родителями дети посещали театры города.

2 этап направлен на обогащение эмоционально-чувственного, художественного опыта. На этом этапе расширяется кругозор детей посредством увеличения объёма информации, понимания и усвоения содержания сюжетов сказок, действий персонажей, построения театрализованного действия. Основными формами работы на этом этапе стали специально организованные занятия и игры-драматизации.

3 этап решает задачу развития умений театрализованно-игровой деятельности. Дети овладевают в доступной им форме элементами техники, средствами имитационно-пластической выразительности передачи образов и сюжета. Основными формами на данном этапе стали образно-ролевые игры, режиссерские игры.

Работа осуществляется в тесном взаимодействии со специалистами: с учителем-логопедом (речевая работа); с педагогом-психологом (коррекция поведения, релаксация, тренинги, формирование личностной активности); с физкультурным и музыкальным руководителями. Неоднократно проводились для педагогов семинары, мастер-класс, открытые занятия для молодых специалистов нашего детского сада. Работа в этом направлении позволила сплотить родителей, вызвала у них интерес к педагогическому процессу, сделала их равноправными и равноответственными участниками этого процесса.

В процессе работы в данном направлении был накоплен большой дидактический материал: картотека этюдов психогимнастики; перспективный план (средняя, старшая и подготовительная группы); конспекты занятий; консультаций для воспитателей и родителей; изготовлена ширма; изготовлены различные виды театров.

В результате систематической и планомерной работы с детьми были получены положительные устойчивые результаты:

- 55% детей имеют высокий уровень развития. У детей хорошо развита мотивация к исправлению речи, дети обладают хорошей интонационной выразительностью, самостоятельно разыгрывают элементарные сказки, с огромным желанием изготавливают атрибуты к театральным постановкам.

- 45% детей со средним уровнем развития.

Созданная система работы ежегодно подтверждает свою эффективность.

Никитина Т.С.

МДОУ «Детский сад № 124», г. Рязань

Проектная деятельность в детском саду

Представленный вашему вниманию педагогический проект «Не кончается забота, есть у каждого работа» зародился в конце лета, когда в детский сад пришли новые дети. Несмотря на то, что наши новенькие процесс адаптации прошли очень быстро, в первое время они плакали и тяжело прощались по утрам со своими родителями. Мы попытались решить ряд вопросов: «Как помочь новичкам? Что можно сделать для тех деток, которые с трудом расстаются с родителями по утрам, чтобы им не было трудно?», «Как помочь им привыкнуть к нам?», «Как объяснить им, зачем их родители оставляют в детском саду?» и наконец, «Куда уходят мамы и папы, когда оставляют малышей в детском саду?».

Таким образом, была определена проблема. Мы выдвинули такую гипотезу: если ребенок имеет представление о занятиях своих родителей в то время, когда малыш в детском саду, ему легче пережить момент расставания. Знание детей о сути профессии своих родителей помогает укреплению доверительных отношений в семье, способствует возникновению взаимопонимания и взаимопомощи. Было принято решение разработать и реализовать проект под названием «Не кончается забота, есть у каждого работа». По доминирующей деятельности наш проект является информационно-практико-ориентированным, так как мы сразу ставили перед собой задачу, поделиться информацией с другими детьми; по числу участников – межгрупповым (дети 3-4 и 4-5 лет с нарушениями речи); по времени – кратковременным (1 месяц); по характеру контактов – в рамках ДОУ.

Исходя из проблемы проекта, были поставлены задачи:

дети должны

- 1) узнать, чем занимаются родители после того, как утром привели детей в детский сад;
- 2) понять, что означает фраза родителей: «Я работаю».
- 3) усвоить знания о ряде профессий;
- 4) овладеть коммуникативными умениями.

Помимо этого решался еще ряд воспитательно-развивающих задач:

- развитие интереса к исследовательской деятельности,
- воспитание доверительных отношений детей с родителями;
- воспитание уважения к труду взрослых.

Исходя из проблематики, определился состав участников нашего проекта. Ими стали дети и родители средней группы «Вишенка», дети младшей группы «Аленький цветочек», заведующая Е.Н. Рыжкова, заместитель заведующей по ВМР Е.В. Закусило, воспитатели Т.С. Никитина, Е.А. Бардина, учитель-логопед Сайко Н.В., педагог дополнительного образования (ИЗО) О.Ю. Жучкова.

Реализация проекта осуществлялась с учетом возрастных особенностей детей, систематически, интегрировано, в тесном контакте с семьей.

Данный проект органично вписался в перспективно-тематический план занятий по развитию познавательно-речевых способностей детей. Для осуществления проекта были специально организованы занятия по ознакомлению с окружающим по теме «Профессии» (групповые, подгрупповые, интегрированные). Дети познакомились с такими профессиями как, повар, шофер, воспитатель, продавец, медсестра, врач, парикмахер, строитель, няня, швея, бухгалтер, водитель троллейбуса. Для этого в игровой форме проведено интегрированное занятие с элементами аппликации «Чьи вещи?». При подготовке презентации для второй младшей группы поделки изготавливались на занятиях по конструированию и рисованию. Были организованы экскурсии по детскому саду в пищеблок, медкабинет с целью расширения представлений о работе взрослых, экскурсия по прилегающей к детскому саду улице с целью ознакомления с местами, где работают взрослые (магазин, школа, станция скорой помощи, автотранспорт). Проводились индивидуальные и групповые беседы, сюжетно-ролевые игры. В свободное от занятий время детям читались стихи, специально подобранные для проекта, рассматривались иллюстрации. Полученные знания дети применяли в играх. Для группы «Аленький цветочек» организована игра «В гости к малышам». Разучены стихи о профессиях, подобраны костюмы, подготовлены подарки (кукла, альбомы «Чьи вещи?»).

Руководство проектом осуществлялось поэтапно:

на 1 этапе – определена проблема проекта, спланирована деятельность воспитателя и детей;

на 2 этапе в доступной форме раскрыт детям смысл проблемы, пути ее решения, средства достижения цели;

на 3 этапе велась работа по решению поставленных задач, координировалась деятельность всех участников проекта: педагогов, родителей, детей;

на 4 этапе проведена презентация в группе «Аленький цветочек»;

на 5 этапе происходит развитие проекта. Расширяются задачи, в частности, происходит знакомство детей с деятельностью бабушек. И в конце работы над нашим проектом «Не кончается забота, есть у каждого работа» мы решили, что будем продолжать проектную деятельность. Тема следующего проекта «Нарисуй свою семью».

Большое значение в реализации данного проекта сыграла помощь и поддержка со стороны родителей. Целью работы с родителями стало: объяснение актуальности, важности того, что мы называем совместной работой педагогов и родителей; привлечение родителей к осуществлению педагогического процесса; развитие их заинтересованности в разви-

тии у детей любознательности, стремления к исследовательской деятельности.

В перспективе мы планируем активнее и настойчивей привлекать родителей к воспитательной работе, что послужит повышению их педагогической культуры, упрочению доверительных отношений педагогов, родителей и детей.

Загадка – как средство речевого развития детей среднего дошкольного возраста

Вопрос речевого развития детей является одним из актуальных. Дошкольный возраст – период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. В настоящее время многие педагоги обратились к проблемам воспитания детей на основе приобщения к народной культуре. Загадка – жанр устного народного творчества. Она иносказательно описывает предмет или явление. Цель загадки – испытать сообразительность, научить видеть мир по-новому. Название жанра «загадка» происходит от слова «гадать» – думать, рассуждать. «Гадание» – выяснение чего-то скрытого. С помощью загадки формируют любовь к родному языку. Применение загадки способствует умственному развитию детей, формированию произносительной стороны речи, учить говорить громко, не спеша, внятно, развивает фонематический и речевой слух. Разгадывание загадок доставляет ребенку удовольствие, развивает способность к анализу, обобщению; формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, у детей поэтический взгляд на действительность. Отгадывание и придумывание загадок оказывает влияние на разностороннее развитие речи детей.

Нами поставлена цель: формировать связную речь у детей среднего дошкольного возраста через ознакомление с загадками.

Были проанализированы работы, посвященные исследованию краеведческо-фольклорных проблем («Наследие» М.В. Новицкой, «Приобщение детей к истокам русской народной культуры Е. Соловьевой, «Истоки» О. Князевой, М. Маханевой и др). Каждая из этих программ направлена на целостно развитие личности ребенка. С учетом материалов перечисленных программ и требования усовершенствованной «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией Васильевой нами создана авторская программа. Для уточнения воспитательно-развивающих задач было проведено обследование воспитанников с помощью опросов, тестирования, наблюдения, бесед, специальных заданий.

Нами использовался опросник по выявлению знаний и умений детей: 1) умение отгадывать загадки; 2) знание детьми загадок (литературных и т.д.); 3) умение придумывать загадку, самостоятельно проявлять речевое творчество; 4) умение связно и логично передавать смысл загадки в речи; 5) наличие интереса к загадке.

Вторичным материалом стала организация работы, целью которой было выяснить, достаточно ли у дошкольников знаний, чтобы через за-

гадки формировать связную речь детей, проверить эффективность моей системной работы.

Для определения эффективности созданной нами программы нами сравнивались дети двух групп по 10 человек.

Никаких особых критериев к отбору детей не предъявлялось, дети выбирались из наиболее часто посещаемых дошкольное учреждение. Диагностика детей показала, что в начале эксперимента у детей недостаточно развита речь, внимание, слабо развиты умения слушать, понимать и отгадывать загадки, нет представлений о видах загадок. Поэтому были поставлены задачи:

- 1) обогащать словарный запас детей, развивать связную речь;
- 2) расширить знания детей о разных видах загадок (литературные, народные);
- 3) развитие логического мышления, памяти, внимания;
- 4) развитие интереса к устному народному творчеству, желания и умения использовать загадки в повседневной жизни.

Формирующий этап работы включал два периода: подготовительный и обучающий.

Подготовительный период направлен на обогащение предметно-развивающей среды в соответствии с возрастными особенностями детей: создавались наглядные пособия с загадками и загадками детей; предметные картинки по лексическим темам; серии сюжетных картинок по временам года; настольно-печатные игры «Кого не стало», «Чего не хватает» и др. В этот период был составлен перспективный план работы.

В ходе обучающего периода на занятиях по развитию речи дети обучались составлению рассказов об игрушках с описанием их внешнего вида, коротких рассказов по серии сюжетных картинок с использованием загадок и т.д. Использовались методы и приемы: рассматривание игрушек, иллюстраций, игры. Вне занятий действовал интеллектуальный клуб «Загадки от А до Я», организовывались дидактические игры на закрепление загадок «Устроим кукле комнату»; игры на развитие тактильной памяти (ребенок отгадывает загадку и ищет отгадку руками с закрытыми глазами на ощупь), праздники и т.п.

Новизна работы заключается в том, что создаются условия для самостоятельного поиска и решения поставленной задачи.

В результате планомерной и систематичной работы были достигнуты положительные результаты:

76 % детей имеют высокий уровень развития, демонстрируют умения отгадывать загадки; знание загадок, умение придумывать загадки самостоятельно, проявляют речевое творчество, умеют связно и логично передавать смысл загадки в речи;

24% детей имеют средний уровень развития.

Чтобы обучение детей было непрерывным и успешным я использовала самые разнообразные формы работы с семьей: собрания на темы

«Умеет ли ребенок отгадывать загадки», «Фольклор в познавательном развитии», лекции «Отгадай сам, загадай своим друзьям», «Потешки, пословицы, поговорки, загадки», консультации «Использование загадок в дидактической игре», «Загадай и отгадай, тематическую выставку «История происхождения загадки и ее роль в речевом развитии детей». Было создано наглядное пособие «Учите детей отгадывать загадки». Родители изучали рекомендованный список книг. На протяжении всей работы родители принимали активное участие в проведении праздников, развлечений. Совместная работа педагога и родителей оказывает положительное влияние на воспитание ребенка.

Работа осуществляется в тесной связи со специалистами детского сада: музыкальным работником (проведение утренников: «Новый год у ворот», «8 марта – праздник мам», развлечение «Птицы – наши друзья». «Баба яга – костяная нога» и др.); физкультурным работником (эстафеты, соревнования «Веселые старты», «Кто быстрее до флажка» и др.); логопедом (закрепление лексических тем с использованием загадок, автоматизация звуков в загадке и отгадке, прохлопывание слогов отгадки).

Успешно реализуемая программа поддержана коллегами. В 2006 году в МДОУ «Детский сад № 134» нами проведено открытое занятие «Путешествие в страну загадок» для молодых специалистов.

Программа совершенствуется каждый год.

Лапина Т.С.

МДОУ «Детский сад №124», г. Рязань

Формирование дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста

Проблема взаимоотношений детей в группе детского сада очень сложна и актуальна. Человек не может жить и развиваться вне общества. При этом он не только функционирует рядом с другими людьми. Для его собственного развития ему нужны, чтобы это были взаимоотношения: положительные, доброжелательные, коллективные. Условием для воспитания таких взаимоотношений является общение детей с другими людьми: взрослыми и сверстниками. Поэтому целью моего исследования является изучение особенностей формирования дружеских взаимоотношений у детей дошкольного возраста.

Были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности формирования дружеских взаимоотношений в детском коллективе на основе анализа психолого-педагогической литературы;
- 2) определить педагогические условия, при которых успешно формируются дружеские взаимоотношения у дошкольников;

3) выявить уровень сформированности дружеских взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста.

Проблема дружбы, дружеских взаимоотношений между детьми дошкольного возраста исследовалась многими советскими педагогами и психологами (А.Н. Аржавина, З.В. Лиштван, А.В. Булатова, В.П. Залогина, А.П. Усова, В.М. Холмогорова и др.). Некоторые работы посвящены изучению генетического аспекта развития дружеских отношений между детьми (И.И. Лысенко, Е.И. Кульчицкая). В своей работе я старалась показать роль объективных условий жизни ребенка в детском саду, где воспитание происходит в обществе сверстников, раскрывается гуманистическая направленность этого воспитания, личные детские взаимоотношения, дружба рассматривается в неразрывной связи с развитием коллективных взаимоотношений. Поэтому их формирование осуществляется в процессе игровой, трудовой и другой детской деятельности.

Важным условием и методом воспитания гуманизма у детей является пример воспитателя и общение с другими людьми, т.к. через общение ребенок познает социальный мир. Таким образом, дружеские взаимоотношения являются обязательной формой общения детей в складывающемся коллективе дошкольников, они проявляются в их поведении, и прежде всего в различной деятельности, в основе которой лежат нравственные мотивы. Большую роль на формирование взаимоотношений в группе оказывает воспитатель. Задача педагога – помочь ребенку выйти из неблагоприятной для его развития ситуации. Для этого ему нужно знать, не только, в каком положении находится каждый ребенок, но и знать причины, его обуславливающие.

Нами разработан комплекс игр, бесед, занятий, способствующих формированию положительных взаимоотношений в группе. Особое внимание уделяется развитию моральных представлений с помощью чтения художественных произведений и этических бесед «Урок дружбы», «О правилах дружбы», «Давайте подумаем, что хорошего можно сделать для друга». Окончание беседы сопровождалось веселым рассказом о дружбе, стихотворением, игрой, задорной песенкой. Вместе с детьми определили для группы определенные правила поведения, которых дети старались придерживаться. Использовали игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам «Добрые эльфы», «Жизнь в лесу», «Не намочи ног»; игры, направленные на формирование чувства доверия и уверенности («Гусеница», «В гостях у морского царя», «Рисунок вдвоем»). Вовлекая детей в интересную деятельность, мы вовлекали некоммуникабельных детей в дружеское общение. Некоторые дети достигли успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит их положение в группе. Очень важно создать в группе атмосферу дружелюбия и искреннего стремления помочь товарищу: был определен порядок дежурств в паре, распределены поручения, обязанности. Создавалась соответствующая развивающая среда, которая

способствует тому, чтобы детям было удобно и приятно заниматься играть.

Работа осуществлялась в тесной взаимосвязи со специалистами детского сада. Работа в логопедической группе обуславливает решение специальных речевых задач:

- формирование словаря: обогащение и активизация словаря;
- воспитание звуковой культуры речи
- формирование грамматического строя речи;
- развитие связной речи.

Эффективными приемами активизации речи во внеучебное время является: помощь ребенка товарищу в объяснении правил игры, коллективное обсуждение плана какой-либо работы.

Для педагогов были проведены консультации, семинары, где автор статьи делилась своим опытом. Совместно с музыкальным и физкультурным руководителем проводили КВН о дружбе и рыцарстве, спортивные соревнования, развлечения, которые способствуют формированию между детьми дружеских взаимоотношений.

В процессе работы создан методический комплекс:

- перспективный план (старшая и подготовительные группы);
- конспекты занятий (старшая и подготовительные группы);
- дидактические игры;
- подвижные игры;
- конспекты консультаций для воспитателей
- система работы с родителями в данном направлении, включающая в себя конспекты консультаций «Влияние родительских установок на развитие детей», «Учим ребенка общаться», «Советы родителям по формированию адекватной самооценки», анкета «Культура деятельности детей».

Итоговое обследование детей по методике Дж. Морено с целью выявления уровня сформированности дружеских взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста показало положительные изменения в группе.

Удалось повысить общий уровень детских дружеских взаимоотношений: 60% детей стали «популярными» в группе, в группе уменьшилось число конфликтов, повысился уровень моральных суждений, возросла непримиримость детей к нарушениям норм и правил, установленных в группе. Полученные в процессе экспериментальной работы данные дают основания полагать, что созданию условий, при которых успешно формируются дружеские взаимоотношения, способствуют:

- специально организованная деятельность детей (игры, труд, беседы, занятия);
- создание в группе эмоционально-благоприятной атмосферы;
- формирование личных взаимоотношений на основе совместной деятельности;
- привлечение детей к самооценке отношений участников игры.

СЕКЦИЯ 4
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ
И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

К.С. Шалагинова

*Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого, г. Тула*

**Организация работы с родителями детей
с ограниченными возможностями здоровья
при переходе к инклюзивному образованию**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект №10-06-01 308 а/Б*

Введение инклюзивного образования предполагает, что все дети, несмотря на свои физические, психические, интеллектуальные и иные особенности, включаются в общую систему образования – они обучаются и воспитываются вместе со своими сверстниками по месту жительства в массовой общеобразовательной школе, где учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная поддержка.

Как и любое начинание, внедрение системы инклюзивного образования сопровождается определёнными трудностями. При этом в качестве основной трудности рассматривается не проблема подготовки персонала и подбора новых сотрудников, готовых работать в рамках данной программы, а необходимость «сломать» настроенное, местами даже негативное отношение всех участников данного процесса к совместному обучению.

Особенно ярко данная тенденция проявляется в отношении родителей здоровых детей. Многие не поддерживают идею инклюзии, опасаясь, что это негативно скажется на успеваемости здоровых учеников.

Исправить сложившуюся ситуацию позволяет, на наш взгляд, серия тренингов и семинаров, проведённая вместе с родителями детей обеих категорий по проблемам совместного обучения. При этом мы настаиваем на необходимости работы с родителями и здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями, поскольку и те и другие, на наш взгляд, нуждаются в психологической поддержке.

Целесообразным мы считаем выделить три основных оставляющих в работе с родителями:

- 1) совместные занятия;
- 2) поддержка родителей детей с особыми образовательными потребностями при переходе к инклюзивному образованию;
- 3) подготовительная работа с родителями здоровых детей.

Основная цель совместных занятий – дать родителям ответ на вопрос что такое «инклюзивное образование», его основные принципы, преимуще-

ства инклюзии для здоровых детей и детей с нарушениями здоровья; изучение законодательной базы, информации о правах детей вообще и правах инвалидов в частности, о российском и международном законодательстве, обеспечивающих право на равный доступ детей к образованию; объяснить родителям через какие инстанции нужно пройти ребенку, чтобы попасть в общеобразовательное заведение; о том, какую законодательную базу нужно иметь, чтобы выстроить систему инклюзивного образования, какая роль отводится родителям, а какая самим детям.

Достаточно важной и целесообразной видится нам работа с родителями, направленная на разрушение барьеров, стереотипов, что предполагает рассмотрение существующих стереотипов к людям с инвалидностью и подходов к пониманию проблем инвалидности; выработку основных направлений по разрушению барьеров.

Поддержка родителей детей с особыми образовательными потребностями при переходе к инклюзивному образованию должна строиться с учетом следующих аспектов. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что у родителей детей, воспитывающих особого ребенка, несмотря на многообразие и вариативность отклонений от нормы, много общего. Все они живут со своей проблемой, и проблема эта в большинстве случаев только их,

Сообщение о том, что у ребенка проблемы в развитии – это удар, который пережили все родители детей с особыми образовательными потребностями. Узнав об инвалидности своего ребенка, родители реагируют похожим образом. Первая реакция – неприятие: «это не могло случиться со мной». Неприятие быстро сменяется злостью, которая может быть направлена на медицинских работников, которые рассказали об инвалидности ребенка. Злость может повлиять и на взаимоотношения между супругами, с дедушками и бабушками, с другими важными для семьи родственниками.

Следующая реакция – страх. Люди больше боятся неизвестности, чем известности, точная информация о диагнозе и перспективах ребенка в будущем пугает меньше, чем неизвестность. В любом случае, однако, страх за будущее ребенка – это чувство, испытываемое всеми: каким будет ребенок в пять, двенадцать, двадцать один?

Далее, как правило, следует вина, вина и беспокойство по поводу того, что они – родители – могли стать причиной инвалидности ребенка. Они думают: «Я сделал что-то не так? Я наказан за что-то? Я недостаточно следила за собой во время беременности? Следила ли моя жена за собой во время беременности?» Иногда чувство вины может выражаться в религиозном аспекте в виде наказания или кары божьей. Часто родители плача спрашивают: «Почему я? Почему мой ребенок? Почему бог дал это мне?».

Следующие типичные реакции – бессилие, разочарование, неприятие.

Бессилие, невозможность изменить ситуацию, очень сложно принять. Родители не могут изменить тот факт, что у их ребенка есть инвалидность, но им нужно чувствовать, что они могут справиться со своими жизненными проблемами. Очень трудно заставить себя прислушиваться и следовать рекомендациям, суждениям и мнениям других людей. Более того, эти другие люди – часто незнакомцы, с которыми пока не выстроены доверительные отношения.

Разочарование. Тот факт, что ребенок несовершенно, задевает Эго родителей и бросает вызов их системе ценностей. Это чувство вместе с представлениями о ребенке, которые были до того, могут привести к невозможности принять ребенка, как ценную, развивающуюся личность.

Непринятие. Непринятие может быть по отношению к ребенку, медикам, супругу. Одной из самых сильных форм неприятия, которая встречается редко, является тайное желание смерти ребенка. Такое чувство посещает родителей, находящихся в глубокой депрессии.

Семье и ребенку с ограниченными возможностями (при условии сохранного интеллекта последнего) свойственно искажение субъективного образа мира – представлений об отношении к себе и окружающему миру в целом. В качестве психологической защиты появляется отчуждение и нарушается адаптация человека к жизни.

К наиболее часто встречающимся деформациям образа мира и нарушения адаптации относят «комплекс жертвы», выражающийся в апатии, отказе от ответственности за себя и других, беспомощности, снижении самооценки, и «комплекс отверженности», для которого характерна социальная индифферентность, отгороженность, привычка рассчитывать только на себя.

И в том, и в другом случае люди полны катастрофических ожиданий и предчувствий, опасаются негативного влияния любых событий на свою жизнь. Это сочетается с внешним локусом контроля — экстернальностью, то есть склонностью объяснять основную часть жизненных неудач внешними обстоятельствами (не «я делаю», а «со мною происходит», «так уж сложились обстоятельства», «от судьбы не уйдешь»). Подобное эмоциональное самочувствие оказывает негативное влияние на душевное благополучие как родителей, так и их детей, на их отношения с окружающими и усиливает социально-психологические и личностные конфликты.

Достаточно эффективным при реализации данного направления работы мы считаем обсуждение конкретных примеров – историй о детях с инвалидностью и их родителях, которые успешно адаптировались и учатся в массовых школах. Подобный опыт уже накоплен в России и изложен в брошюре «Наши дети на пути к активной жизни: родительский опыт» (Москва, 2009).

Одним из результатов психологического сопровождения родителей и как следствие самих детей с особыми образовательными потребностями должно стать новое жизненное качество — адаптивность, то

есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни — быть ее автором и творцом.

Родители здоровых детей, часто высказывают опасение о том, что развитие их ребенка может задерживаться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Важным при работе с данной категорией родителей мы считаем донести уже накопленный опыт, доказывающий, что успеваемость здоровых детей не становится хуже, а часто их показатели оказываются выше в интеграционных условиях, чем в простом классе массовой школы.

Существуют свидетельства, что школы, которые наиболее успешно включают и обучают детей с особыми потребностями, одновременно являются самыми лучшими для всех остальных учащихся. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей — лучшие и для детей с особыми потребностями. В этом смысле показательны результаты долгосрочного анализа успеваемости детей и подростков с синдромом Дауна в специализированной и интеграционной школах, проведенного английским центром, занимающимся проблемами синдрома Дауна (Down syndrome Educational Trust).

Выяснилось, что в отношении поведения, социального развития и академических успехов, особенно разговорной речи, достижения учащихся интеграционной школы существенно выше. Что же касается отношения сверстников, то тут твердая позиция взрослых и общий климат в классе играют первостепенную роль. По наблюдениям американских специалистов, учащиеся, которые до школы посещали детские сады вместе с детьми с особенностями развития, гораздо спокойнее и с большим пониманием относились к таким детям, чем учителя, впервые принявшие их в свой класс. Вообще результаты исследований на тему о том, как и когда формируется отношение «обычных» детей, к детям с особенностями развития, убедительно доказывают, что положительное или отрицательное восприятие таких детей развивается в период до пяти лет, и во многом определяется позицией взрослых.

Основу работы с родителями здоровых детей должен составить цикл занятий, направленных на развитие толерантности. В работе с родителями здоровых детей мы придерживаемся подхода, определяющего толерантность как сознательное допущение субъектом чего-либо, что им не одобряется; как добровольное воздержание от учинения препятствий осуждаемому «другому» при условии, что у субъекта есть возможность оказать ему сопротивление, есть власть помешать свободному самовыражению «другого»; как уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия челове-

ческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или преобладанию какой-либо одной точки зрения.

Основная цель занятий – формирование установок понимания и принятия чужого мнения, умение эмпатировать, элементарно налаживать контакты. Тренинговые упражнения, наполняющие данный блок, направлены на решение следующих задач: осознание собственной уникальности и уникальности других; развитие умения понимать чувства, эмоции, действия, отношение других людей; овладение умением сопереживать через установление эмоционального контакта и регулярного общения.

И.Г.Завьялова

*ОГОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа №10 г. Рязани», г. Рязань*

Основные факторы, влияющие на развитие речевой деятельности ребёнка

В эпоху информационных технологий, когда живое общение ушло на второй план, актуальной становится проблема развития речевой деятельности. Ни для кого не секрет, что владение речью является залогом успеха развития личности в современном мире. Однако считается, что речевая деятельность не требует специального внимания, а формируется как бы сама собой. Это глубокое заблуждение.

Дети нередко терпят неудачи в учебе, общении и, в конце концов, в жизни не потому, что они бездарны и некоммуникабельны, а оттого, что у них не развита речь.

Одним из первоочередных факторов становления речи является тренировка физиологических механизмов речи. Он характерен для раннего возраста. Младенец, слушая речь взрослых и пытаясь произнести звуки, слоги, приводит в движение артикуляционный аппарат, а также готовит себя к говорению и слушанию. Однако до полноценной речевой деятельности пройдет несколько лет. Здесь можно напомнить родителям, что своевременное формирование физиологических механизмов речи – это показатель состояния здоровья ребёнка. Любые отклонения речевого развития должны заставить родителей обратиться к врачам, логопедам, психологам. При своевременном обращении к специалистам речевые нарушения поддаются коррекции.

Исследователи давно заметили, что быстрее и активнее развивается личность ребенка, если с ним много общаются. Ведь существует даже методика общения с ещё не родившимся младенцем. Учёные доказали, что если во время беременности и в первые месяцы жизни ребенку была обеспечена благоприятная речевая среда, то в жизнь он вступит с огромным преимуществом перед другими детьми, не имеющими такого общения. Конечно, не любая звучащая речь благотворно действует на психи-

ку ребёнка. Вряд ли кто не знает различий между криками ругающихся родителей, звуками телевизионной рекламы и ласковой колыбельной песенкой или чтением сказок перед сном.

Мой опыт работы в коррекционной школе показывает, что, к сожалению, последнее время дети, поступающие к нам, практически не знают русских народных сказок. А ведь именно сказка может в увлекательной форме и доступным для понимания языком показать окружающую жизнь, людей, их поступки. Она дает возможность за 10-15 минут пережить, «проиграть» жизненные ситуации, т. е. создает условия для формирования потребности к общению, а значит и развитию речевой деятельности. Поэтому во время уроков большое внимание уделяется изучению произведений устного народного творчества, разучиванию детских стихов, потешек, скороговорок.

Одним из факторов, влияющих на речевую деятельность, являются положительные эмоции. Исследователи отмечают, что «гуление» у младенцев появляется обычно в присутствии близких людей и только в хорошем расположении духа. Влияние положительного эмоционального настроения на речевую деятельность сохраняется и в дальнейшем. Положительные эмоции стимулируют её, а отрицательные – притупляют и гасят. «Знание, усвоенное без радости, не усвоено», – писал известный отечественный психотерапевт В. Леви. [1, С. 52]. Отсюда следует вывод: чем чаще ребёнок будет испытывать положительные эмоции, тем выше будет его стремление говорить, общаться, делиться с людьми, переполняющими его чувствами и переживаниями. Подтверждением этого суждения может служить пример детей-маугли, лишенных положительного человеческого общения.

Следующий фактор развития речевой деятельности – потребность в самовыражении, которая проявляется в бесконечном потоке вопросов к взрослому и желании поделиться с ним информацией. Некоторые родители отмахиваются от детской «болтовни», она кажется им утомительной, они стараются её пресечь, остановить – это очень распространённая ошибка. Ведь именно в этот период идёт становление речевых способностей, которые нужны ребёнку для достижения успеха в жизни. При взаимопонимании с взрослыми ребёнок выполнит любые условия, и обычный разговор о проведённом дне в школе, превратится в речевое упражнение. Вопросы типа: «Что было потом?», «А что дальше?», «Чем закончилась история?» – помогут ребёнку логично и последовательно вести рассказ. При этом взрослые должны исправлять ошибки в произношении и ударении, помогать ребёнку подбирать нужные слова. Такое общение поможет естественно и эффективно развивать речевые умения. Не следует навязывать ребёнку своё мнение, надо дать ему возможность высказаться. Однако многие родители пренебрегают этими правилами, поэтому мною разработан цикл родительских собраний «Учись общаться с ребёнком».

Необходимым условием развития речевой деятельности является речевая активность. Необходимо создавать ситуации, требующие общения детей между собой, с взрослыми. В целях развития коммуникативных способностей и речевой активности я использую элементы проектной деятельности. Примером может служить проект «Дикие животные Мещёрского края». В рамках этого проекта каждый ученик получил задание собрать материал о животном Рязанского края и сделать интересное сообщение. В течение двух месяцев дети совместно с родителями собирали информацию о животных, обращаясь в библиотеки и к Интернет-ресурсам. Собранная информация была систематизирована. В результате был оформлен альбом «Дикие животные». Итогом работы над этим проектом стал праздник «Зову тебя в мою Мещёру».

Последним фактором развития речевой деятельности является обучение, во время которого начинается сознательное постижение законов и правил языка. Но и на этом этапе он нуждается в положительных эмоциях и переживаниях, в потребности в самовыражении и общении.

Из всего вышесказанного хочется сделать вывод: становление полноценной личности происходит только в речевой среде и при соблюдении всех перечисленных факторов. Владение речью позволяет человеку уверенно чувствовать себя во всех сферах человеческой деятельности.

Библиографический список

1. Леви В. Нестандартный ребенок: 3-е изд. - М.: Знание, 2000.- 52 с.
2. Мельникова И.И. Развитие речи. Дети 7-10 лет. – Ярославль, 2002.
3. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 1999.
4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1998.

С.М. Валявко

*Институт психологии, социологии и социальных отношений
московского городского педагогического университета
(ИПССО МГПУ), г. Москва*

Е.В. Аверьянова

*Институт психологии, социологии и социальных отношений
московского городского педагогического университета
(ИПССО МГПУ), г. Москва*

Современное состояние проблемы изучения ценностей и ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития

Кардинальные политические, экономические и социальные изменения, которые происходят в России в последние десятилетия, оказали

существенное влияние на социокультурную ситуацию в целом. Многие подверглось переоценке. Философы, психологи, социологи и педагоги отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их переосмысление. Н.А. Хмель (2008) отмечает: «В настоящее время можно говорить о возвращении и актуализации многих философских идей различных периодов развития гуманитарного знания, но особо следует отметить своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, к углубленному и целостному рассмотрению проблемы. И это не дань моде, это, скорее, жизненная необходимость» [37, С.56]. Теоретический анализ и исследование ценностно-смысловой сферы личности в последнее время приобретают все более комплексный характер и являются предметом изучения целого ряда наук о человеке и обществе.

Теоретический поиск по теме исследования показывает, что генезис категории «ценность» имеет судьбу, сходную с судьбой многих других научных дефиниций. По классификации научных понятий он относится к философским категориям, а сам термин заимствован из общепотребительного языка.

Проблема ценностей, как отмечают исследователи, возникает в эпохи девальвации и дискредитации общественных традиций и устоев. Кризис афинской демократии заставил Сократа впервые поставить вопрос: «Что есть благо?» – основной вопрос теории ценностей. В античные и средние века философы не разделяли бытие и ценности, ценностные характеристики содержались и включались в само понятие бытия. Представители философской науки ввели в обращение термин «аксиология» (от греч. *Axios* – ценный) – учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т.е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности [36, С.732].

Изначально понятие «ценность» означало стоимость чего-либо и употреблялось преимущественно в экономическом значении. В XIX веке под влиянием мыслителей и философов (например, Ф.Ницше) сфера использования термина «ценность» расширилась. Так, Ницше сделал очевидным то огромное значение, которое имеют ценности и ценностные оценки для мировоззрения. Он пытался осуществить переоценку всех ценностей и «упорядочение их по рангам» [35, С.576]. В настоящее время категория «ценность» широко используется в философской, социологической, психолого-педагогической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Существует множество определений этого понятия, приведем здесь некоторые из них наиболее распространенные.

Ценности – свойства материальных объектов и явлений общественного сознания, характеризующие их значение для общества, класса и человека [33, С.497];

Ценности – специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни) [34, С.512];

Ценности – в широком смысле — значимость явлений и предметов реальной действительности с точки зрения их соответствия или несоответствия потребностям общества, социальных групп и личности; в более узком — нравственные и эстетические императивы (требования), выработанные человеческой культурой и являющиеся продуктами общественного сознания [17, С.443].

Рассмотрев определения ценностей многих зарубежных ученых, У.Билски и Ш.Шварц выделили их основные характеристики:

ценности – это убеждения (мнения). Но это не объективные, холодные идеи. Наоборот, когда ценности активизируются, они смешиваются с чувством и окрашиваются им;

ценности – желаемые человеком цели и образ поведения, который способствует достижению этих целей;

ценности не ограничены определенными действиями и ситуациями (т.е. трансцендентны);

ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий;

ценности, как правило, упорядочены по важности относительно друг друга.

Ценности могут быть рассмотрены и как элементы когнитивной структуры личности, и как элементы ее мотивационно-потребностной сферы. Такое «двойственное» положение ценностей может быть объяснено их смысловой природой. Именно смысл является основанием для познания мира, задает направление и активизирует деятельность человека [37, С.59].

Педагогика рассматривает в основном духовно-нравственные ценности (М.Рокич, Ш.Шварц, И.Г.Сенин и др). В то время как представителями других наук выделяются такие ценности, как здоровье, гедонизм, деньги и независимость, наличие детей, забота о семье и близких, положение в обществе, порядок и благополучие в стране, верность своим моральным принципам, свобода передвижения и поступков.

Упорядоченный набор ценностей формирует систему ценностных приоритетов и ценностных ориентаций. Разные культуры и личности могут быть охарактеризованы системой их ценностных приоритетов.

В современной психологической науке чаще встречается понятие «ценностные ориентации» [6, С.672; 27, С.448]. В ряде случаев считает-

ся, что это понятие происходит от англ. Value orientations – важный компонент мировоззрения личности, выражающий ее стремления в отношении тех или иных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.д.) [6, С.672]. В некоторых источниках указывается, что понятие «ценностные ориентации» исходит от франц. Orientation – установка и определяется как факторы оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней и как способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. Ценностные ориентации – понятие, выражающее положительную или отрицательную значимость для индивида предметов или явлений социальной действительности.

Проблема изучения ценностных ориентаций личности привлекала внимание многих отечественных и зарубежных исследователей (Е.П.Ильин, 2000; А.Г.Здравомыслов, 1967; Ф.Клакхон и Ф.Стродбек, 1961; А.В.Миронов, 2007; Г.Олпорт, 1998; М.А.Пономарева, 2008; Ю.Н.Узнадзе, 1966; В.А.Ядов, 1972 и др). В ряде работ были предложены различные тестовые материалы для оценки этих важных детерминант личности взрослых (С.С.Бубнова, 1999; Д.А.Леонтьев, 1992; Г.Олпорт, 1998; М.Рокич, 1972; И.Г.Сенин, 1991; Ш.Шварц, 1992 и др.).

В психологии обнаруживается использование других понятий сходных по содержанию с «ценностными ориентациями»: А.Н. Леонтьев (личностный смысл), Д.Н. Узнадзе (установка), В.Н. Мясищев (отношение), В.А. Ядов (диспозиция), Л.И. Божович («внутренняя позиция личности», или направленность), Б.Д. Парыгин (умонастроение), Б.С. Братусь (смысловые ценности), Д.А. Леонтьев (смысл), А. Маслоу (метамотивы), М. Рокич (ценностные ориентации, «руководящие принципы жизни»), а их развитие через становление системы доминирующих мотивов (С.В. Гани). Причем, являясь одним из базовых личностных оснований, ценностные ориентации заключаются внутри более широкого понятия направленности личности, которое содержит в себе доминирующие ценностные ориентации и установки, проявляющиеся в любой ситуации (Л.Э. Пробст, Б.Г. Ананьев и др.).

Работы С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Н.И. Непомнящей, С.Г. Якобсон, В.С. Мухиной, Е. Субботского и других авторов показали значение «ценностей», «личного видения действительности», «ценностных ориентаций» для социального развития личности.

Наряду с терминами «ценностные ориентации» и «ценность» в отечественной научной литературе предлагалось понятие «ценностность» – это те отраженные субъектом области его существования, через которые происходит его самоопределение, формирование собственного «Я». Ценностность – это некоторое единое синтетическое образование, в котором как бы сплавлено собственно-личное и внешнее объективное, т.е. «единство личностной валентности действительности и объективной валентности личности» [21].

Авторы данной публикации используют термин «ценностные ориентации» в интерпретации, предложенной Б.Мещеряковым и В.Зинченко, в которой ценностные ориентации рассматриваются как важный компонент мировоззрения личности, выражающий ее стремления в отношении тех или иных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.д.) [6, с.672].

Ряд авторов социологических исследований указывает на то, что в современную эпоху нестабильности происходит значительная модификация образа мира в целом, кризис социальной идентичности, как взрослого, так и более молодого поколения. Большое внимание уделяется пропаганде творческой, но эгоистичной личности, самоутверждению, вседозволенности и удовлетворению своих желаний. Г.М. Андреева (2000) пишет: «...в достаточно стабильной ситуации иерархия ценностей определена более или менее однозначно и, следовательно, мир познается через заданные ею сечения. Однако, если ломка ценностей радикальна, то это, прежде всего, обозначает как новый набор востребованных обществом ценностей, так и их иерархию. В ситуации сегодняшней России осуществлена именно такая радикальная ломка ценностной иерархии. ...На более конкретном уровне это проявилось как принижение таких ценностей, как ценности жизни, человеческого существования, добра и т.п. не готовность к их принятию обернулась тем, что в условиях радикальных преобразований «старые» ценности во многом оказались разрушенными, а «новые» неприняты» [3, С.264].

Среди всех трансформаций, переживаемых современным российским обществом, одна из самых стремительных и опасных и при этом внешне благообразных – превращение в общество потребления. Общество потребления претендует на репутацию полезного и содержательного, не являясь ни тем, ни другим. Оно характеризуется:

утверждением в качестве базовых ценностей эгоистического прагматизма, утилитаризма, гедонизма. Человек превращается в «машину желаний», все его свободы замещаются одной – свободой потребления;

введением моды как механизма манипулирования сознанием во все сферы общественной и частной жизни;

ориентацией на непрерывное производство новинок, стимулированием людей к их потреблению и, как следствие, иронией и презрением ко всему старому и традиционному;

деградацией смыслов труда и трудовой этики (лозунги общества потребления: «Работать, чтобы потреблять!», «Работать, чтобы отдыхать!»);

атомизацией человеческого бытия, распадом традиционных форм социальности, социальной пассивностью индивидов;

дефицитом неденежных мотиваций в поведении и поступках людей.

Совершается глобальная консьюмеризация (от англ. Consume – потреблять молодежи – превращение молодых людей в адептов потреби-

тельской цивилизации и носителей прагматично-гедонистических мировоззренческих установок [12, С.22]. Современное общество ориентировано не только на потребление, но и на стремление к получению удовольствия, гедонизм, когда все ценности и ориентации человеческой деятельности подчинены наслаждению как подлинному высшему благу.

Все перечисленные выше причины влияют на взрослых (особенно молодежь) и через них на детей и о назревшем кризисе игры и игрушки в контексте современной культуры. Некоторыми исследователями ценностные ориентации детей рассматриваются в контексте с ценностными ориентациями их родителей (М.Р. Битянова, 2000, Д.В. Шатров, 2006; Н.Б. Полковникова, 2008 и др.).

Начальные этапы формирования ценностных ориентаций относятся к дошкольному возрасту, когда воспитание ребенка осуществляется в условиях семьи и дошкольных учреждений. Именно ранние этапы онтогенеза, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, являются максимально чувствительными периодами для становления основ личностного развития, включая и систему ценностей. Семья, как указывает В.В. Абраменкова, представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормами и ценностями общества социальную группу». От того, как осуществляется воспитание в начальном периоде развития человека, в значительной мере зависит будущее ценностных ориентации молодого человека, входящего в жизнь.

Особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в сознании семьи, так как в условиях переоценки родителями ценностей современная ситуация отражается в эмоциональной и поведенческой сферах детей. Стала превалировать ориентация на индивидуальность, на независимость людей друг от друга, на сосредоточенность на себе, своих успехах. Дети, как известно, «зеркало взрослых». Они отражают все особенности мира взрослых, они живо присваивают их формы взаимодействия с окружающим миром, с людьми [15, С.12].

Первой общностью человека является единство мать-дитя. Ценностными переживаниями (и предшественниками будущих личностных ценностей) ребенка будет удовлетворение его биологических потребностей, в том числе потребности в безопасности с помощью другого, а также удовлетворение врожденных афиллиативных потребностей [20, С.86]. Д.В. Шатров (2006) в своем исследовании указывает, что «направленность родителей на экзистенциальные ценности и продуктивные смысложизненные ориентации способствует формированию у ребенка моральной устойчивости, высокого уровня осознанности моральных норм и формирует нравственную направленность в поведении, с ориентацией на внутренние мотивы в ситуациях морального выбора». Так же он говорит о том, что если «один родитель живет в соответствии с витальной, гедонистической направленностью, а другой – экзистенциальной, ребенок скорее усваивает более лёгкие, связанные с самоудовле-

творением стереотипы поведения, чем более сложные, связанные с самоограничением» [38]. Стиль семейного воспитания, являясь компонентом родительства, во многом формирует личность ребенка в целом и влияет на его ценностную сферу в частности. Не транслируемые родителями общепринятые нормы и ценности заимствуются детьми из другого источника. Е.А Репринцева (2003) отмечает, что «ценности мира родителей оказались для детей менее значимые, чем ценности из мира кино и компьютерных игр. Родители перестали воспитывать детей в рамках этической морали и нравственности» [28, с.35].

Значимость семьи в формировании ценностных ориентаций ребенка заключается еще и в том, что в семье происходит развитие речи ребенка. Подражая речевым образцам взрослых, ребенок одновременно заимствует образцы нравственных представлений, чувств, оценок, ценностей [4, с.15].

Кроме того, необходимо подчеркнуть роль детской неформальной группы. В научной литературе понятие детской субкультуры рассматривается как смысловое пространство ценностей и установок. Старшие дошкольники, указывает В.В. Абраменкова, предпочитают ценности равных себе, что связано, по ее мнению, с «культурным взрывом» последних десятилетий, крушением идеалов, нравственных ориентиров, а также кризисом семьи, потерей традиционного авторитета родителей. С точки зрения В.В. Абраменковой, детская субкультура всегда была архаичной, содержание передавалось из поколения в поколение детей, менялись только формы, у современных детей не просто изменилась, а деформировалась [1]. М.В. Осорина (2007), помимо влияния «взрослой» культуры и активности самой личности ребенка также выделяет влияние детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей, которые важны для освоения мира вокруг [23].

В некоторых исследованиях в области психологии, выявлены резервы для формирования ценностных ориентаций на разных этапах социального развития личности. В частности установлено, что ребенок уже в дошкольном возрасте может противостоять взрослому, нарушающему правила поведения, при этом ребенок ориентируется на те ценности, которые он уже усвоил [32].

По справедливому мнению М.К. Акимовой и К.М. Гуревич (2003), методики, предназначенные для диагностики ценностей и ценностных ориентаций, весьма различаются своей методологией, содержанием, конкретными целями, но они очень похожи на меры оценки интересов и установок, а некоторые опросники частично совпадают с опросниками измерения других личностных свойств [26].

В последнее время возрос интерес исследователей к ценностным ориентациям детей (А.Г.Гогоберидзе, 2003; Ю.С.Шевченко, В.А. Корнеева, 2003; М.Г. Нестерова, 2006; Н.Б.Полковникова, 2008 и др.). Предполагается, что ценностные ориентации ребенка с нарушением речевого

развития могут быть обращены на самого себя, на окружающий мир и на свой дефект. Клинические наблюдения и литературные данные (по выборке взрослых заикающихся) свидетельствуют о том, что при расстройстве речи может нарушиться вся система ценностей, так как этот дефект, затрудняя общение с внешним миром, каким-то нежелательным образом изменяет самого человека, в том числе и его самовосприятие. Но, по-видимому, это зависит от тяжести дефекта и личных особенностей субъекта [14].

Н.И. Непомнящей (1975) были предприняты попытки выявления объективно-содержательной стороны ценностности окружающей действительности дошкольников и младших школьников (бытовая сфера, учебная деятельность, животный мир, растения и др.). К сожалению, методика требует от детей большой доли вербализации, а содержание стимульного картинного материала в настоящее время потеряло свою актуальность.

Приходится констатировать, что в настоящее время кроме методик О.А. Ореховой и И.П. Шаховой не существует другого тестового инструментария, дающего информацию о ценностных ориентациях дошкольников. Указанные выше методики не дают оценки многих ценностей из существующего спектра, а также степени влияния родителей и других значимых взрослых на формирование тех или иных ценностей. Для этого требуется создание специальной диагностической методики, которая позволит выявить ценностные ориентации у дошкольников с нормативным развитием, так и у детей с различными нарушениями. Такая работа начата в 2008-2009 г.г. на кафедре специальной и клинической психологии ИПССО ГОУ ВПО МГПУ (г. Москва). Авторами данной статьи сконструирована диагностическая методика исследования ценностных ориентаций дошкольников, которая апробирована на репрезентативной выборке из 140 детей старшего дошкольного возраста.

В условиях формирования новой общественной идеологии приобщение детей дошкольного возраста к нравственным и другим ценностям в практике отечественных дошкольных образовательных учреждений осуществляется в значительной мере стихийно. Практически отсутствуют как диагностические средства, так и технологии формирования ценностных ориентаций дошкольников за исключением модели предложенной Н.В. Космачевой и О.Б. Широких [16, с.15]. Все это делает проблему изучения ценностных ориентаций еще более актуальной и значимой для психолого-педагогической теории и практики.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.,– Воронеж, 2000.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания – СПб.: Питер, 2001.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000.
4. Антилогова Л.Н. Психологические факторы развития нравственного сознания личности. Психология человека в современном мире // Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.) / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. Том 6.С.13-21.
5. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие.- М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
6. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности // Методы психологической диагностики. Выпуск 2 / Под ред. А.Н.Воронина. – М.,1994.
8. Валявко С.М. К вопросу о категориях специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: Современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы международного теоретико-методологического семинара. – М., 2009. Ч.3. С. 15-18.
9. Валявко С.М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2009.
10. Гани С.В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте. Автореф. дисс... канд.психол.наук. – М., 2009
11. Гогоберидзе А.Г. Ценностные ориентации дошкольников в условиях современной социокультурной среды // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: Материалы II Международного Конгресса / Под ред. А.А. Северного, Ю.С. Шевченко. Минск, 2003. С. 100-101.
12. Григорьев Д.В. Преодоление общества потребления: в чем нам может помочь А.С. Макаренко? // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал, 2008 - №3. С. 20-22.
13. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1986.
14. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. Учебное пособие. – М.: Академия, 2006.

15. Козлова С.А. Современный ребенок как объект исследования преподавателя // Вестник МГПУ. М.: МГПУ, 2009 – 2(8). С.8-13.

16. Космачева Н.В., Широких О.Б. Педагогическая модель формирования нравственных ценностных ориентаций дошкольников // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал.- 2008 - №1. С.14-16.

17. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1989.

18. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. - М., 1992.

19. Нестерова М.Г. Механизмы передачи социального опыта и усвоение ценностей общества ребенком-дошкольником в условиях семьи // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: Материалы III Международного Конгресса / Под ред. А.А. Северного, Ю.С. Шевченко.- Казань, 2006.

20. Николаева И.А. Природа и генезис личностных ценностей. Психология человека в современном мире // Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. Том 6. С. 85-92.

21. Опыт системного исследования психики ребенка / Под ред. Н.И.Непомнящей. – М.,1975.

22. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка – СПб.: Речь, 2002.

23. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых: 3-е изд. - СПб.: Речь, 2007.

24. Полковникова Н.Б. Аксиологические компоненты отечественной психологии и педагогики // Вестник МГПУ. М.: МГПУ, 2008. №2. С.18-28.

25. Пономарева М.А. Психологическая диагностика личности: теория и практика. – Минск: изд-во Гревцова, 2008.

26. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2003.

27. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.
28. Репринцева Е.А. Гедонизм как феномен современной игровой культуры // Мир образования – образование в мире: Научно-методический журнал. 2003 - № 4. С.21-42.
29. Рубинштейн С.Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973
30. Сенин И.Г. Психодиагностика ценностно-ориентационной сферы личности как метод социально-психологического исследования: Автореф. дисс... канд.психол.наук. – Ярославль, 2003.
31. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.
32. Уранцэцэг Лувсандандар. Особенности ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста внутри традиций разных культур. Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1978.
33. Философский словарь / Под ред. М.М.Розенталя и П.Ф. Юдина – М.: Политиздат, 1963.
34. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова: 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991.
35. Философский энциклопедический словарь – М.: ИНФРА-М, 2001
36. Философский энциклопедический словарь / Ред кол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичева и др.: 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989.
37. Хмель Н.А. Ценностно-смысловой компонент профессионального выбора // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал .- 2008 - №1. С.56-60.
38. Шатров Д.В. Личность родителей и нравственная сфера детей. Автореф. дисс... канд.психол.наук. – СПб., 2006.
39. Шахова И.П. Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология». - М., 1998
40. Шевченко Ю.С., Корнеева В.А. Методика социально-психологической диагностики ценностно-личностных приоритетов // Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья: Материалы II Международного Конгресса / Под ред. А.А. Северного, Ю.С. Шевченко. Минск, 2003. С.51-52.

41. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. С. 89-106.

42. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.

43. Kluckhohn Fl. and Strodtbeck F.L. Variation in Value Orientations. Evenston, Ill, Elmsford, New York: Row Peterson, and comp., 1961, p. 31.

44. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y. Free Press, 1973.

45. Schwartz, S.H. & Bilsky, W. Towards a psychological structure of human values // Journal of Personality & Social countries // In M.P. Zanna (Ed) Advances in Experimental Social Psychology – Orlando, Fl Academic, 1992.

М.В. Журавлева

Московский городской педагогический университет, г. Москва

**Теоретические и методологические основы
изучения свойств темперамента у подростков с нарушениями зрения**

Изучение типологических свойств нервной системы входит в психологию в контексте большой проблемы физиологических основ индивидуальных различий между людьми. Интерес к этому вопросу резко возрос с тех пор, когда стали возникать прикладные отрасли психологии. В прикладных отраслях психологии проблема индивидуальных различий давно уже стала одной из важнейших; этого требовали запросы практики. Интерес к проблеме изучения темперамента восходит к периоду античности. Обратив внимание на индивидуальные различия между людьми, античные философы и врачи не только пытались выявить основания для этих различий, но и построить соответствующую типологическую классификацию. Индивидуальные различия связывались с органическими основами или физиологическими особенностями человека. Так, возникает физиологическая ветвь о темпераменте. Идея и учение о темпераменте восходят к работам врача Гиппократ (V век до н. э.). Согласно его предположению, люди различаются между собой соотношением четырех основных «соков» организма – крови, флегмы, желчи желтой и черной. По мнению Гиппократ, здоровье людей определяется оптимальным соотношением этих «соков», непропорциональное же их смешение приводит к различным заболеваниям.

Идеи Гиппократ получили свое развитие в гуморальной теории темперамента (от латинского humor – «влага, сок»), предложенной другим знаменитым врачом античности Клавдием Галеном (II век до н.э.). Гален пытался установить связь между «соками» организма и на этой основе выявить определенные психические свойства человека. Он является и автором первой типологии темперамента. Само понятие «темперамент» возникло в Древней Греции и происходит от латинского слова «temperamentum», которое означает «соразмерность», «правильная мера». Из девяти выделенных и детально описанных Галеном в его известном трактате «De temperamentis» видов темперамента четыре пользуются широкой известностью и в наше время. Выделяются следующие виды темперамента: сангвиник (от лат. sanguis – кровь), флегматик (от греч. phlegma – флегма), холерик (от греч. chole – желчь), меланхолик (от греч. melas chole - черная желчь). До конца XIX века считалось, что темперамент определяется телесными жидкостями. Вместе с тем даже в те далекие времена помимо гуморальных концепций высказывались и другие мысли. Заложено в античности учение о темпераментах соединило в своих основах идеи мистической, морфологической и физиологиче-

ской обусловленности психического своеобразия человека. Так, астрологи (Аккадер, Птолемей) строили свою типологию, считая, что положение звезд во время рождения человека оказывает решающее влияние на его индивидуальные особенности и на протяжении всей жизни определяет его судьбу. Философы античности обращали также внимание на роль социальных условий в индивидуальных различиях. Например, Платон и Теофраст описывали проявления темперамента в социальном аспекте, называя его характером.

В Новое время утвердилось собственно психологическое понимание темперамента как психического внутреннего своеобразия человека, проявляемого внешне. Получил широкое развитие метод определения темперамента по конституциональным и физиологическим факторам. Уже Гиппократ при объяснении темпераментов отчасти опирался на особенности строения тела. Примерно в 430 году до н.э. он описал два резко отличающихся друг от друга типа людей. К первому были отнесены плотные, сильные, мускульные люди, а ко второй – тонкие, зябкие и слабые (Гиппократ, 1936). В начале XX века Э. Кречмер предложил новый подход к исследованию темперамента – он связывал свойства темперамента с особенностями строения тела человека. У. Шелдон и С. Стивенс придерживались подобного подхода, но они усложнили схему оценки телосложения.

В дальнейшем поиск критериев для конституционной типологии темперамента продвигался от попыток выявления некоторых «прототипов», обобщенных эталонов, с которыми и сопоставлялись характеристики индивидов, к попыткам обнаружения набора основных «параметров», с помощью которых и определяется тип темперамента (Р.Мейли).

Впервые мысль о том, что в основе темперамента лежат не свойства жидкостей и тканей, а особенности нервной системы, была высказана И.П. Павловым.

Благодаря фундаментальным исследованиям С.Л. Рубинштейна, Б.М.Теплова, В.Д. Небылицына, Б.Г.Ананьева, В.С. Мерлина, В.В.Беловус, Е.М.Климова, В.М. Русалова, работам их многочисленных учеников и последователей удалось выделить и сформулировать ряд важнейших проблем, связанных с изучением темперамента, а также основных направлений их решения.

В психофизиологии индивидуальных различий можно выделить три ключевые проблемы. Первая из них связана с изучением органических механизмов (нейрофизиологических, биохимических), которые реализуют психодинамические особенности темперамента в поведении личности. Решение этой проблемы продвигается от изучения типов высшей нервной деятельности (ВНД) к анализу интегральных свойств нервной системы. Основы для изучения типов ВНД были заложены в классических работах И.П.Павлова.

Большой вклад в развитие теории темперамента внес С.Л.Рубинштейн. Он первый в отечественной психологии поставил вопрос о свойствах темперамента. Дальнейшие исследования уточнили представления о природе темперамента. Б.М.Теплов предложил критерии, по которым возможно относить свойство к категории темперамента. Однако наиболее развернутое определение темперамента было предложено В.Д. Небылицыным, выделившим три компонента данного параметра: психическую активность, моторику и эмоциональность.

В школе В.С. Мерлина наиболее изученным является темперамент человека, представляющий собой относительно автономную подсистему интегральной индивидуальности (В.С.Мерлин, 1973; В.В. Белоус, 1982, 1990; А.И. Щebetенко, 1984 и др.).

В трудах В.В.Белоуса детальному и обстоятельному анализу были подвергнуты структурные образования темперамента: открыты типологические и надтиповые инварианты темперамента; обоснованы компенсаторные взаимоотношения между свойствами темперамента; построена оригинальная неаддитивная иерархическая модель темперамента и, наконец, раскрыты многообразные пути гармонизации темперамента и деятельности. В.В.Белоус проблему гармонизации и деятельности решает в двух планах. Во-первых, показывает активную роль деятельности (учебной, трудовой и т.д.) в проявлении и маскировке отдельных свойств, их сочетаний и функциональных инвариантов темперамента (А.К.Карпова, 1975; П.И.Пламеннов, 1993; Е.В. Худяков, 1993 и др.). Во-вторых, раскрывается влияние темперамента на качественные особенности психических процессов, психических состояний и психических свойств личности; на выбор приемов воздействия на социальную группу; на профпригодность; на взаимоотношения личности в социальной группе; на эффективность индивидуальной и совместной деятельности (Т.Н.Палкина, 1975; В.П.Бояринцев, 1975; Н.Н.Обозов, 1990 и многие другие. Дальнейшее развитие теории темперамента было осуществлено в работах В.М. Русалова. Теория В.М. Русалова основана на положениях концепции П.К. Анохина об интегративной деятельности мозга, которая является продолжением учения И.П. Павлова.

Вторая проблема относится к области изучения адаптивных возможностей темперамента в процессе эволюции. Перспективные подходы к пониманию эволюционного смысла темперамента намечены в исследованиях В.А. Алексеева, В.П.Казначеева. Существенная роль в решении этой проблемы отводится и современной психогинетике.

Третья из выделенных проблем изучения темперамента носит ярко выраженный прикладной характер. Она связана с изучением роли психодинамических характеристик поведения человека в различных видах деятельности (например, учебной, трудовой и др.), а также возможностей овладения психодинамическими свойствами темперамента (в том числе и в экстремальных ситуациях).

В исследованиях Е.А.Климова анализируется зависимость индивидуального стиля деятельности от типологических свойств нервной системы (Е.А.Климов, 1969). К.М.Гуревич (1970) изучает роль этих свойств в связи с важной задачей определения профессиональной пригодности.

Проблема соотношения понятий «темперамент», «личность» и «характер» является одной из наиболее дискуссионных в психологии темперамента. Анализируя различные точки зрения на проблему взаимоотношений темперамента и характера, А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев (1957) выделяет четыре основных подхода к ее решению.

1. Отождествление темперамента и характера (Э. Кречмер).
2. Установление антагонистических отношений между этими понятиями (Н.Д.Левитов).
3. Рассмотрение темперамента как элемента характера (Фр. Кейра, Н.П. Гундобин, И.М. Гобчанский, М.М.Рубинштейн и др.)
4. Признание темперамента врожденной основой характера и личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г.Ананьев и др.).

Позже, некоторые исследователи рассматривают темперамент и характер как весьма близкие друг к другу понятия, которые вместе образуют основу для развития и функционирования личности. Авторы же, считающие, что между этими понятиями имеются существенные различия, обращают, как правило, внимание на то, что темперамент имеет исключительно биологическую основу и детерминирует формально-динамические свойства индивида как таковые безоценочно. Характер же человека как социального существа определяется его общественным бытием и является продуктом общественно-исторических условий. О характере говорят тогда, когда хотят подчеркнуть морально-этический, нравственный, личностный аспект. Поэтому в отличие от темперамента, характер может быть «плохим» или «хорошим».

В 50-е годы под темпераментом и характером, не проводя строгих различий, понимали индивидуально-своеобразное в личности, в противоположность социально-типическому. Темперамент рассматривался как связующее звено между организмом, личностью и познавательными процессами (Грей, 1993; Небылицын, 1976; Теплов, 1964; Печенков, 1997; Голубева, 1993 и др.).

Л.С. Выготский в теории И.П. Павлова об условном рефлексе увидел движущий, динамический, и толкающий развитие, вызывающий изменение момент, заложенный именно в условиях, перестраивающий наследственный опыт.

Обилие теоретических концепций привело к тому, что разные авторы относили к темпераменту различные как по своему содержанию, так и по психологической природе особенности человека. Например, к темпераменту относили «замкнутость и общительность», «жизненную установку (Кречмер, 2000), волевые и эмоциональные черты характера (Страхов, 1947, 1970 и т.д.).

В.Н. Мясищев (1960) тесно связывает характер и темперамент между собой, полагая, что оба эти понятия характеризуют основные свойства высшей нервной деятельности. Граница между темпераментом и характером устанавливается на основе различения простых и сложных свойств ВНД. Генотип динамики реакций (тип ВНД) проявляется в возбудимости, темпе, силе реакций, в общем психофизиологическом тоне. Согласно В.Н. Мясищеву, характер – это система условнорефлекторных связей с действительностью, основой для которых служит безусловнорефлекторные связи (темперамент). В зависимости от формирующих условий, в которых природным данным суждено проявиться, в процессе жизни может образоваться бесконечное разнообразие систем условных связей. К факторам, способствующим изменениям темперамента, относят условия воспитания, перенесенные в раннем возрасте болезни, особенности питания, гигиенические и общие условия жизни.

По мнению В.Н. Мясищева, проявления темперамента в значительной степени зависят от отношения к предмету или обстоятельству, явившемуся поводом к реакции. В результате аффективно-динамические индивидуально-психологические свойства темперамента рано утрачивают непосредственность проявления и детерминируются сознательным отношением. В этой связи вопросы о степени врожденности этого образования, возможности его коррекции в процессе воспитания и профессиональной деятельности, о роли среды в этом процессе представляет интерес не только с точки зрения возрастной и педагогической психологии, а также психологии профессий, инженерной, специальной, психодиагностики и психотерапии. Хотя и темперамент не определяет интересов и стремлений личности, однако характеристика динамической стороны имеет существенное значение для понимания образа поведения человека. Таким образом, насколько человек проявляет уравновешенность в поведении, гибкость, динамичность и экспансивность в реакциях, говорит о качественных особенностях личности и ее возможностях, определенным образом сказывающихся в сфере общения, познании, профессиональной деятельности. Темперамент выступает основой формирования характера личности, но и сам преобразуется под ее влиянием.

Основные идеи Регуляторной Теории Темперамента можно сформулировать в виде следующих положений (Стреляу, 1982, 1993; Strelau, 1996).

1. Темперамент относится к формальным характеристикам поведения и не зависит от содержания, мотива деятельности и цели поведения.

2. Он проявляется на энергетическом (интенсивном) и временном уровнях.

3. Темперамент демонстрирует интериндивидуальные различия и интраиндивидуальную устойчивость (Русалов, 1985).

4. Проявления темперамента наблюдаются во всех формах поведения и реакций во всех сферах жизнедеятельности при взаимодействии с внешним и внутренним миром.

5. Различия в темпераменте проявляются с самого рождения (Thomas, Chess, 1977).

6. Различия темпераментов наблюдаются как у людей, так и у животных (Симонов, 1987).

7. Темперамент может быть рассмотрен как результат биологической эволюции; он высоко коррелирует с общими свойствами нервной системы, а также со свойствами других биологических подсистем – гуморальной, телесной и др. (Русалов, 1979).

8. Темперамент регулируется на физиологическом уровне индивидуальной спецификой взаимодействия между генотипом и средой (как физическим миром, так и социумом).

9. Темперамент может изменяться с возрастом и под воздействием каких-либо внешних факторов.

10. Темперамент играет ключевую роль в адаптации человека к природным и социальным условиям, что с особенной очевидностью проявляется в тяжелых и экстремальных ситуациях. Сочетание этих свойств и создает индивидуальный тип темперамента, поэтому при его характеристике, приходится отступать от чисто динамических описаний и включать в них характерологические личностные качества.

Врожденность темперамента предполагает наличие как свойств, имеющих генетическую обусловленность (Opizczenko, 1997; Strelau, 1995 и др.), так и приобретенных в пренатальный период. Однако темперамент также зависит от внешних условий, в которых оказывается индивид, – стимулирующих или стрессовых. Результаты свидетельствуют, что темперамент играет важную роль в стрессовых ситуациях (Strelau, 1995, 1997). От темперамента зависят такие свойства личности: как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность, общительность и тревожность (Крупнов А.И., 1992; Немов Р.С., 1994).

В последние годы возрастает необходимость оказания психолого-педагогической помощи подросткам с нарушениями зрения. В этот сложный для таких детей период развития эта помощь необходима, в первую очередь, для полноценного развития личности (личностных качеств, правильного поведения в обществе, способствующих их адаптации и индивидуализации), но и устранению пробелов в когнитивной и

коммуникативных сферах у подростков со зрительной патологией. Также важным стоит вопрос выявления особенностей темперамента у подростков с нарушением зрения, находящихся в учреждениях интернатного типа.

Различные стороны личности и деятельности подростка привлекают самое пристальное внимание психологов, педагогов, социологов, юристов (Кулагина И.Ю., 1996; Обухова Л.Ф., 1996; Авдеевская Е.П., Баклушинский С.А., 1995; Залесский Г.Е., 1994; Кле М., 1991; Кон И.С., 1982; и многие другие). Авторами показано, что развитие на этом этапе идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. В подростковом возрасте дети включаются в качественно новую систему отношений со взрослыми и сверстниками. У них значительно расширяется и значительно изменяется сфера учебной деятельности, а также учебная мотивация, вырабатывается новая социальная позиция, появляется стремление занять определенное место в жизни, обществе. Развитие новых психологических свойств обуславливает возникновение психических конфликтов, повышенную сензитивность к патогенным воздействиям. Поэтому наблюдается повышенная утомляемость, которая сопровождается эмоциональными переживаниями, длительным нервно-психическим напряжением; появляется общая неуравновешенность, раздражительность, повышенная возбудимость. В подростковый период существенно возрастает степень детерминации психической дезадаптации эмоциональными факторами. Дезадаптивные явления эмоциогенной природы приобретают распространенный характер и рассматриваются как типичные для данного возраста (М.Кле, 1991; В.В.Ковалев, 1995). Эмоциональная неустойчивость усиливается происходящими изменениями в социальной ситуации развития и нейродинамическими изменениями, связанными с процессом психофизического созревания (В.А.Крутицкий, 1965). Эти факторы увеличивают нагрузку на эмоциональную сферу и могут провоцировать дезадаптивные эмоциональные реакции и состояния в подростковом возрасте. В этот период закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте становятся устойчивыми черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному совершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение.

Для детей с нарушением зрения подросткового возраста важным условием перехода к фазе индивидуализации являются не только общие социальные условия жизни и возрастные физиологические изменения, происходящие у подростков в пубертатный период, но и наличие дефекта зрения, что уже с раннего, дошкольного и младшего школьного возраста влияет на ход его психического развития. В подростковый период

осложняется процесс индивидуализации личности и приводит к тому, что в этот период еще продолжается фаза адаптации, характерная для младшего школьного возраста. Развитие подростка с нарушением зрения в связи с этим происходит в условиях, когда возникающие подростковые, более сложные социально-психологические проблемы он должен решать еще средствами, свойственными детям более младшего возраста. Д.И. Фельдштейн, обсуждая появление чувства взрослости у подростка, отмечает, что «подросток еще не стал взрослым. Но уровень его притязаний предвосхищает это положение». У значительной части подростков с нарушением зрения еще не только не возникает потребность во взрослении, их мысли и поведение отражают стойкую позицию маленького ребенка. Поэтому «чувство взрослости» как новый уровень самосознания было выявлено лишь у части подростков. Постепенно процесс развития подростка с нарушением зрения все больше становится процессом его социализации, решения проблем, овладения умениями справляться с трудностями, возникающими в процессе его взросления при зрительной недостаточности с учетом его возможностей его зрительной перцепции.

Среди подростков с нарушением зрения выявилось недостаточное доверие к себе, своим впечатлениям. Они считают, что не могут правильно оценить свое поведение, отношение к окружающим. К этому добавляются признания в недоверии к их возможностям, силам и пониманию отдельных ситуаций со стороны родителей, отдельных одноклассников и учителей. В такой ситуации они примиряются с создавшимися условиями и у них возникает острая потребность в психологической поддержке, в стремлении отстоять свою независимость, свою индивидуальность, свое право на самостоятельность и стремление к самоутверждению. В отличие от нормально видящих подросткам с нарушенным зрением требуется большая помощь и понимание взрослых. У детей с нарушением зрения это проявляется очень резко. Они говорят о поиске близкого человека, а при его отсутствии у них развивается замкнутость, смущение, сокращение общения, ложь относительно своего состояния и т.д. Это свидетельствует об отставании целой группы подростков в социальном развитии, о недостатках социального аспекта межличностных отношений с родителями, учителями, воспитателями и своими сверстниками.

Социальное взросление подростка в значительной степени зависит от того, как представляет и осознает себя подросток, какую роль он себе отводит, т.е. от его самосознания – понимания того, что он из себя представляет, каковы его качественные характеристики. И это проявляется в интеракциях с другими людьми. И здесь опять главную роль играют значимые для ребенка люди, знание того, что они ожидают от подростка, каких поступков, какого отношения к учебе, соученикам, учителям. Поиск таких людей отражается во всех направлениях их общения с людьми.

ми. Они ищут их в семье, в учителях, воспитателях, среди одноклассников и друзей или подруг, ищут в них уверенность и поддержку в своем правильном поведении и верном построении своей жизни.

Процессы индивидуализации подростков с нарушением зрения актуализируются в ходе решения вопросов их будущей профессиональной пригодности, возможности трудоустройства. Эти проблемы глубоко переживаются детьми с нарушением зрения и выступают на первый план как одна из центральных.

Для изучения темперамента у подростков со зрительной патологией, находящихся в закрытых учреждениях, можно использовать две группы блоков психодиагностических методик. Первый блок, направленный на установление типа темперамента (опросник структуры темперамента В.М. Русалова) и изучение психологических особенностей формирования у подростков экстра- и интровертированных черт личности (для этого желательно использовать следующие методики: Айзенка, Кэттелла, ММРІ). Экстра- и интровертность – одна из базисных характеристик личности, с которой могут и должны сопрягаться все ее другие индивидуально-психические особенности. Второй блок, направленный на выделение в рамках регуляторной теории темперамента шести базисных черт темперамента. К временным характеристикам поведения относятся такие черты, как живость и настойчивость, а к энергетическим аспектам поведения – сенсорная чувствительность, выносливость, эмоциональная реактивность и активность. Степень выраженности этих черт у конкретного человека характеризует особенности его темперамента. Это, в свою очередь, позволяет объяснить и прогнозировать поведение данного человека, давать соответствующие рекомендации по выбору индивидуального стиля деятельности и жизненного пути, оценивать возможности и перспективы психологической коррекции.

Живость определяется как тенденция быстро реагировать на воздействующие стимулы, выполнять действия в высоком темпе и легко приспособлять свои ответные действия к наличной ситуации. Живость характеризуется подвижностью, темпом и скоростью реакции и проявляется в основном в двигательных ответах на неожиданные события, в темпе движений, речи, а также в темпе обычно выполняемых видов деятельности, в быстрой и адекватной реакции на изменение стимулов. В РТТ подвижность рассматривается как свойство поведения. Противоположность подвижности – инертность – проявляется в том, что ответная реакция может не поспевать за быстро изменяющейся ситуацией.

Одним из важных аспектов, характеризующих поведение, является последствие реакции. При описании свойств темперамента в РТТ используется «понятие» настойчивость. Этот конструкт включает два компонента – повторяемость и упорство. Первый из них характеризуется повторением того же самого поведения (реакции), после того как стимуляция, вызвавшая данное поведение, (реакцию), прекратилось. Второй

компонент – упорство – относится к сохранению способов поведения (реакций), после того как стимуляция, вызвавшая данные способы поведения (реакции) прекратилась. Настойчивость подразумевает возврат и постоянство. Настойчивость обнаруживается в продолжении поведения данного типа, в количестве повторяющихся поведенческих реакций после прекращения стимуляции, в длительности эмоциональных состояний и когнитивных ассоциаций, в ненамеренном повторении отдельных движений, возникающих на определенном эмоциональном фоне, или в существовании вербальных или двигательных стереотипов.

Сенсорная чувствительность определяется как способность реагировать на слабые стимулы. Она выражается в основном в реакциях на простые тактильные, обонятельные, визуальные и другие стимулы.

Выносливость подразумевает способность адекватно реагировать в условиях сильной или длительной стимуляции, а также при сильных внешних воздействиях (физический дискомфорт, шум, болевые воздействия, резкие температурные воздействия и т.д.). Выносливость включает две составляющие – сопротивление усталости и устойчивость к помехам. Высокий уровень чувствительности (то есть низкий порог) интерпретируется как показатель слабой нервной системы.

Эмоциональная реактивность характеризует особенности реагирования человека на стимулы, порождающие эмоциональные реакции. Она проявляется в высокой эмоциональной чувствительности (легкости порождения эмоциональных реакций на слабые стимулы) и низкой эмоциональной выносливости (низкой сопротивляемости ситуациям, вызывающим сильные эмоции). Активность определяется как тенденция совершать действия высокой стимулирующей силы (т.е. активность выступает как прямой источник стимуляции) или посредством своих действий вызывать сильную стимуляцию из вне. Примером могут служить рискованные действия, вовлечение в социальную активность, поиск нового опыта. В качестве источников, вызывающих возбуждение, могут выступать различные факторы: ситуации, задачи, всевозможные изменения как вне, так и внутри организма. Активность играет важную регулирующую роль в обеспечении функционирования индивида. В контексте исследований активность понималась как потребность в деятельности, а также как отсутствие способности расслабиться и ничего не делать в тех случаях, когда предоставляется такая возможность.

Все эти составляющие необходимы для исследования темперамента подростка с нарушением зрения в связи более глубоким изучением его личности и оказания ему специальной помощи для его уверенности в себе и свободного вхождения в мир нормально видящих людей.

Библиографический список

1. Бурчак Э.А. Сравнительные психодиагностические данные по экстра- и интровертированным личностям. – Алма-Ата, 1996. – 17 с.
2. Крупнов А.И. Психологические проявления и структура темперамента. – М., 1992.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1980.
4. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1998.
5. Немов Р.С. Общие основы психологии. – М., 1994.
6. Психология воспитания детей с нарушением зрения : моногр./ Под ред. Л.И.Солнцевой и В.З.Денискиной. – М., 2004. – С.192-194.
7. Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982.
8. Рогов Е.Н. Психология человека. – М., 1999.
9. Русалов В.М., Наумова Е.Р. Темперамент и интеллект в структуре индивидуальности // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни: материалы конференции. - Смоленск, 1996.
10. Стреляу Я, Митина О, Завадский Б, Бабаева Ю, Менчук Т. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения): Учебно-методическое пособие. – М.: Смысл, 2009.
11. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. – М.: Флинта, 1999. – С.349.

Г.А. Толмачева, О.С. Копылова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

К вопросу об участии студентов в волонтерских проектах

Проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья в последнее время рассматриваются в ряду актуальных проблем, стоящих перед обществом, его отдельными институтами. Становится традицией проведение в России различных научных и научно-практических конференций и семинаров, благотворительных и волонтерских акций. Тем самым у представителей различных слоев нашего общества формируется понимание собственной сопричастности к решению проблем инвалидов.

Для студентов дефектологических специальностей проблема формирования собственной активной позиции по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья является особенно актуальной, так как эта позиция определяет компетенции, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому столь важным становится включение студентов в реальную работу с конкретным инвалидом.

В волонтерском проекте «Адресная помощь», реализуемом в РГУ имени С.А. Есенина, приняли участие студенты 3 курса специальности «Логопедия», для которых значимой стала проблема молодой девушки,

проживающей в Рязани и не имеющей возможности самостоятельно передвигаться вследствие детского церебрального паралича.

Суть проблемы заключалась в том, что человек с ограниченными возможностями здоровья в период обучения в специальной (коррекционной) школе был включен в систематическую учебную деятельность (несмотря на индивидуальную форму получения образования) и не испытывал дефицита общения. Однако окончание школы и получение документа установленного образца не стали для инвалида детства основанием для продолжения образования в силу ряда причин, среди которых следует назвать отсутствие дистанционных форм непрерывного образования к моменту окончания школы и специфику самого заболевания у этого инвалида, что ограничило возможности полноценного включения инвалида в социум. При этом наиболее тяжело переживались самим инвалидом дефицит общения и социальная невостребованность.

По мнению студентов-разработчиков проекта, в создавшихся условиях возникла необходимость в оказании такой адресной помощи инвалиду детства, которая могла бы снизить остроту переживаемых им проблем.

В задачи проектной деятельности входило уточнение потребностей самого инвалида и его семьи в получении адресной помощи; организация дистанционного и реального взаимодействия волонтеров–участников проекта с инвалидом и матерью инвалида; включение в посильную и, вместе с тем, активную проектную деятельность самого инвалида детства; обеспечение дальнейшего «продвижения» волонтерского проекта.

На начальном этапе работы был определен характер финансовых и временных «затратных» механизмов на осуществление данной проектной деятельности, критерии ее эффективности и способы контроля за реализацией проекта.

Для решения проектных задач была определена последовательность «проектных шагов»:

1. Получение согласия семьи инвалида на участие в проекте. Мотивирование студентов на дистанционное общение с инвалидом.
2. Организация дистанционного общения студентов и инвалида. Выявление потребностей инвалида в реальном общении.
3. Организация реального общения студентов-волонтеров и инвалида. Включение инвалида детства по ДЦП в активное, но посильное участие в проекте, которое состояло в следующем: 1) изготовление (ногами инвалида) чехлов из бисера для мобильных телефонов; 2) совместный отбор и компоновка слайдов для демонстрации своих уникальных (хотя и ограниченных) возможностей работы с бисером, красками, компьютером.

4. Использование процедуры защиты конкурсного проекта и материалов, созданных в ходе проектной деятельности, для привлечения других заинтересованных лиц к оказанию адресной помощи инвалиду.

5. Презентация работ инвалида (чехлов из бисера, картин) на студенческих научных конференциях в РГУ имени С.А. Есенина.

6. Создание рекламной продукции для организации и проведения выставки «Ограниченные возможности или уникальные способности?..».

7. Выступления студентов-волонтеров на научных конференциях, посвященных проблемам людей с ограниченными возможностями.

8. Публикация научных статей и тезисов докладов студентами-волонтерами как этап продвижения проекта.

9. Продолжение дистанционного и реального общения с инвалидом.

О постепенном становлении профессионально-личностной готовности будущих учителей-логопедов к взаимодействию с лицами, имеющими проблемы в развитии, свидетельствовали: а) реализация проектных «шагов»; б) продолжающееся общение студентов и инвалида; в) уверенность студентов в том, что ограниченные возможности здоровья человека не всегда ограничивают его уникальные способности. Это нашло свое отражение и в резюме участников проекта, выдержки из которых подчеркивают их неформальное отношение к выполняемой работе.

«Инвалид, как и любой человек – не одинок! Просто рядом с ним должен быть другой человек, оказывающий адресную помощь этому инвалиду».

«Лучше, если этот «другой» человек не будет одиноким в своих устремлениях».

На наш взгляд, ярко выраженное личностное отношение студентов к данному волонтерскому проекту, резюмирующие предложения, звучащие, как напутствие другим волонтерам, делают проекты такого рода «жизнеспособными», обеспечивают продолжительность их воплощения и разнообразие форм реализации.

Т.В. Киселёва

*ОГОУ «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа №10 г. Рязани», г. Рязань*

**Пути решения проблем духовно-нравственного воспитания
младших школьников в коррекционной школе**

«Воспитать человека интеллектуально,
не воспитав его нравственно, – значит
вырастить угрозу для общества».

Теодор Рузвельт

«Под именем нравственности мы разумеем не только внешние приличия, но и всю внутреннюю основу побуждений».

Ян Коменский

В 90-е годы XX столетия в России произошли важные политические изменения. В период смены ценностных ориентиров нарушилось духовное единство общества, сменились жизненные приоритеты молодёжи, произошла деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

В России указанный период был обусловлен быстрым свержением советской идеологии и поспешным копированием западных форм жизни. Все эти перемены с особой силой проявились в духовно-нравственной сфере. Больше половины создаваемых в России семей распадаются; разрушен авторитет родителей и старшего поколения; высокий показатель социального сиротства и криминальной активности подростков; средства массовой информации насаждают чуждый и аморальный образ жизни; отсутствует воспитание благочестия, целомудрия, уважения к честному труду – вот далеко не полный перечень, свидетельствующий о духовно-нравственном состоянии детей и молодёжи.

Я работаю в коррекционной школе с 1998 года. Коррекционная школа №10 – особый тип образовательного учреждения: в ней учатся дети с тяжёлыми нарушениями речи. Задача школы – не только скорректировать речь, то есть научить детей правильно и красиво говорить, но и адаптировать их в социуме. Согласно взглядам Л.С. Выготского, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, так как личность и среда должны составлять единое целое. Нравственно-воспитанный человек – человек, который хорошо себя чувствует при соответствии своего поведения моральным нормам.

Основной контингент классов, где я работаю, – это дети из неблагополучных семей. Они легко попадают под дурное влияние, следовательно, могут стать потенциальными правонарушителями. Поэтому на первый план выходит проблема нравственного воспитания учеников. Безусловно, на воспитание духовной личности влияют социальные условия и биологические факторы, но я считаю, что роль учителя в создании условий для формирования нравственности учащихся очень важна.

Большое внимание в своей работе я уделяю тематическим классным часам: «Я и моя семья», «Город, в котором я живу», «Школа вежливых наук», «О братьях наших меньших», «Мы – одноклассники, мы – друзья», «Я помню. Я горжусь», – непременным условием которых является активное участие детей в их подготовке и проведении.

Беседы, конкурсы, соревнования, театрализованные спектакли, экскурсии, чтение сказок и рассказов, праздничные поздравления педа-

гогов и одноклассников, оказание шефской помощи первоклассникам и ветеранам войны учат детей сопереживать, высказывать свои мысли, рассуждать, делать выводы, защищать своё мнение, а самое главное – формируют человека, способного к проявлению нравственного поведения в любых жизненных ситуациях.

С целью расширения круга общения детей с окружающим миром, развития многообразия чувств и суждений в школе была организована сеть кружков эстетического цикла, руководителями которых являются педагоги дополнительного образования. Учащиеся моего класса посещают следующие кружки: «Веселые нотки», «Акварелька», «Рязанский оберег», «Юный натуралист» и другие. Особый интерес у школьников вызывают занятия по бисероплетению. Свои творческие работы дети с удовольствием дарят родным и близким людям, ветеранам, работникам школы. Коллективная работа «На лугу» была представлена на выставке детских работ, организованной Центром детского творчества, и заняла почетное третье место.

Посещение музеев, цирка, театров, выставок также влияет на духовно-нравственное воспитание детей. Уже долгое время я сотрудничаю с рязанской областной юношеской библиотекой имени К.Г. Паустовского, работники которой помогают мне в организации и проведении различных мероприятий. В библиотеке часто бывают выставки работ юных художников. Посетив выставки «Герои сказок в детских картинах», «Зеркалье» Анны Филимоновой, мы организовали свои: «Там, на неведомых дорожках», «Дерево счастья». Сотрудничество с библиотекой помогает детям увидеть ценность и уникальность других людей, красоту и необыкновенность окружающего мира, открыть в себе творческий потенциал.

В.А.Сухомлинский в своих трудах писал, что только отец и мать могут быть для ребёнка величайшими авторитетами. Для оказания помощи родителям в приобретении опыта в воспитании собственного ребёнка я провожу следующие тематические собрания и консультации: «Семейные традиции», «Поощрение и наказание», «Как вырастить ребенка нравственным», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Наши чувства и эмоции», «Как вести себя в обществе», «Развитие творческих способностей детей». В целях создания атмосферы добра, взаимопонимания и доверия между детьми и родителями провожу совместные праздники «Мы - спортивная семья», «Творческая мастерская семьи», «Россия – родина моя», «Будем здоровы». Учащиеся вместе со своими родителями писали поздравительные письма ветеранам ВОВ, делали доклады о своих домашних питомцах, писали сочинения о своей семье, изготавливали поделки к новогодней ярмарке и кормушки для птиц. Каждая совместная работа детей и родителей надолго запоминается моим воспитанникам.

Таким образом, духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом, но без этого невозможно создать современную инновационную Россию.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.- 24 с.
2. Нравственное воспитание в начальной школе: разработки внеклассных мероприятий / авт.-сост. Е.А.Гальцова.- Волгоград: Учитель, 2007. - 190 с.
3. Нравственное воспитание в средней школе / сост. И.А. Тисленкова.- Волгоград: Учитель, 2007.-156 с.

Авдашкова Е. В., Горелова А. С.

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань*

Тревожность и агрессивность умственно отсталых детей

Умственная отсталость — выраженное, стойкое, тотальное, необратимое нарушение познавательной деятельности, возникающее на основе органического поражения центральной нервной системы.

Исследования показали, что незрелость личности умственно отсталого ребенка отчетливо обнаруживается в недоразвитии и специфических особенностях его эмоционально-волевой сферы.

Умственно отсталые дети характеризуются слабостью собственных побуждений, неумением ставить и достигать собственных целей, трудностью самостоятельно планировать собственную деятельность.

Проводилось исследование тревожности и агрессивности умственно отсталых детей в специальной коррекционной школе №23 города Рязани.

Выборку составили 13 школьников, возраст которых от 12 до 17 лет.

В качестве методик были использованы тест Люшера, тест руки (Вагнер), методика «Карта наблюдений».

При интерпретации результатов теста Люшера были получены следующие результаты. У 73, 3% детей отмечается высокий уровень тревожности, у 26, 7% детей — низкий уровень тревожности. У 56, 1% детей происходит успешная компенсация тревожности (первыми выбирали основные цвета). Показатель тревожности вычислялся по сумме отклонений цветового выбора от «идеального», так называемой аутогенной нормы.

Повышенный уровень тревожности говорит об общем негативном эмоциональном фоне, что ухудшает возможности учащихся, результаты

их деятельности, а это, в свою очередь еще более усиливает эмоциональное неблагополучие. Присутствуют такие состояния, как напряжение, беспокойство, нервозность.

Тревожность может усиливаться при неблагополучном характере взаимоотношений в семье, отсутствием необходимой комфортной микросреды для жизни и развития ребенка.

Анализ результатов теста руки (Вагнер) показал повышенный уровень агрессивности у детей. 70% школьников получили от 1 до 3 баллов по шкале агрессивность, что говорит о ее высоком уровне. У 30% детей уровень агрессивности средний и низкий, характеризующийся адекватными агрессивными проявлениями в зависимости от ситуации.

Данные методики «Карта наблюдений» показали повышенный уровень агрессивности у детей, нежелание приспособиться к окружению, готовность к проявлению агрессии.

Повышенный уровень агрессивности говорит об отсутствии тенденции к социальной кооперации. Повышенный уровень агрессивности может проявляться в раздражительности, готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении, вспыльчивостью, обиде, злости по отношению к окружающим, подозрительности.

Таким образом, на основе проведенных исследований можно сделать вывод о рассогласованности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей.

Несформированность или нарушения эмоционально-волевых особенностей вызывает у ребенка затруднения в выполнении интеллектуальных заданий, что в свою очередь оказывает отрицательное влияние на развитие личности ребенка. Расстройства в эмоциональной сфере не только снижают интеллектуальные возможности, но и могут приводить к нарушению поведения, а также вызывать явления социальной дезадаптации.

Пятибратова О.Н., Горелова А.С.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.г. Рязань

Воображение у детей с нарушениями речи

Развитие творческих способностей ребенка подразумевает развитие воображения и способности выражать свои чувства, представления о мире различными способами, гибко, нестандартно мыслить. Воображение формируется и развивается в различных видах деятельности. Первые его проявления относятся к 2,5-3 годам. Именно в этом возрасте ребенок начинает действовать с воображаемыми предметами, подражая взрослым.

У ребенка 4-6 лет качественно меняется характер игры. Сюжетно-ролевая игра, которая становится основной деятельностью, представляет широкие возможности для развития фантазии и творчества. В ней формируется важнейшая способность действовать в плане образов – пред-

ставлений. Ребенок чаще всего начинает представлять определенную последовательность действий, «проигрывать» их в уме. Резко возрастает его творческая активность в самых разных областях. Богаче становится содержание рисунков, разнообразнее постройки, сочиняются необыкновенные истории.

Несколько иначе творческие способности развиваются у детей с нарушениями речи. Их представления о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Чем сложнее нарушения речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он оказывается беспомощным в создании новых образов. Рисунки таких ребят отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу, затрудняются, если нужно придумывать новую поделку или постройку.

В игре дети с общим недоразвитием речи отдают предпочтения бытовой тематике. Нередко их игры носят стереотипный характер, сюжеты мало обогащаются. Замысел игры оказывается нестойким, и она распадается. Возможности общения между собой в силу речевого дефекта ограничены. Можно сказать, что игровая деятельность в целом не достигает того уровня, который характерен для их сверстников с нормальным речевым развитием.

Детям оказываются недоступными творческие задания: воспроизвести рассказ педагога, рассказать о событиях из личного опыта. Дети недостаточно понимают переносное значение слов, метафор.

С целью изучения особенностей воображения детей с речевыми нарушениями было проведено исследование на базе средней общеобразовательной специальной школы №10 г Рязани. В качестве испытуемых выступали учащиеся 5 класса (12-14 лет). Для изучения особенностей воображения были использованы следующие методики: методика изучения воображения «Рисунок»; диагностика вербальной и невербальной креативности (Дж. Гилфорд и П. Торренс в модификации Е. Тунник).

Были получены следующие результаты: у первой группы детей (28%) сформированность воображения по трем ключевым признакам (гибкость, беглость и оригинальность) находится на высоком уровне, способность ребенка сознательно создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими развита в соответствии с нормой.

У второй группы детей (28%) сформированность воображения находится на уровне немного ниже предыдущей группы, то есть воображение по ключевым параметрам развито немного слабее. 44% испытуемых показывали недостаточный уровень сформированности воображения.

Таким образом, уровень сформированности воображения находится на уровне выше среднего у большей части испытуемых, что говорит об их способности сознательно создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими.

А.В. Котова, Ю.А. Михеева

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Особенности памяти умственно отсталых школьников

Проблема изучения памяти школьников с нарушением интеллекта всегда была и остаётся одной из актуальных проблем олигофренопсихологии. Этому вопросу посвящено немало исследований. Обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушений. Изучались полнота, точность и прочность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей и прочие. Исследованием этих особенностей занимались такие ученые как Ж. Филлип, Г. Поль-Бонкур, Г.Я. Трошин, Л. В. Занков, Б. И. Пинский, Х. С. Замский, Г. М. Дульнев, А. В. Григорис, И. В. Белякова, В. А. Сумарокова, Н. К. Тихинь, В. Я. Василевская и другие.

Память – это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Известно, что память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится.

Рассмотрим особенности памяти умственно отсталых школьников.

Умственная отсталость – это стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения коры головного мозга. Данное понятие объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, характеризующиеся недоразвитием когнитивной сферы, высших психических процессов, различающиеся по этиологии, локализации, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям течения.

Исследования показывают, что память умственно отсталых детей имеет значительные отличия от памяти детей с нормальным интеллектуальным развитием. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память. Основными нарушениями памяти являются замедленный темп усвоения, непрочность сохранения и неточность воспроизведения. Нарушение динамики мнестической деятельности проявляется в том, что первоначальное хорошее запоминание сменяется нарушением воспроизведения, а затем происходит частичное воспроизведение. Нарушение мотивационного компонента сказывается в том, что при отсутствии личностного отношения к окружающему миру школьники с нарушением

интеллекта запоминают лишь то, что считают нужным. Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Стремясь запомнить, они не вникают в суть материала.

С целью изучения объема кратковременной зрительной и опосредованной памяти нами было проведено исследование на базе специальной (коррекционной) школы VIII вида № 23 г. Рязани. В исследовании принимали участие десять учеников пятого класса. Всем детям поставлен диагноз умственная отсталость.

Анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие выводы: высокий уровень развития кратковременной памяти выявлен у 4 детей в классе (40%), средний уровень – у 6 человек (60%); высокий уровень развития опосредованной слуховой памяти выявлен у 1 ребенка в классе (10%), средний уровень – у 7 человек (70%), двое школьников (20%) с заданием не справились.

Таким образом, мы видим, что у большинства учащихся пятого класса наблюдается средний уровень развития кратковременной памяти (60%) и опосредованной слуховой памяти (70%).

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что все школьники с нарушением интеллекта нуждаются в проведении систематической коррекционной работы по развитию памяти.

Е.С. Кузьмина, Ю.А. Михеева

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань*

Особенности произносительной стороны речи у детей со стёртой дизартрией

Дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2; с.191]. Стертая дизартрия – одно из самых распространённых речевых нарушений, встречающихся в логопедической практике. Именно поэтому проблема выявления и коррекции стёртой дизартрии продолжает оставаться актуальной до настоящего времени.

Многие исследователи в структуре дефекта при стёртой дизартрии указывают на нарушение звукопроизношения, фонематического слуха, просодических нарушений. В основе нарушений могут лежать легкие остаточные нарушения иннервации артикуляционного, голосового, дыхательного аппарата, которые выявляются при углубленном неврологическом исследовании. Изучение стёртой дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Изучением стёртой дизартрии у детей занимались Г.Г. Гутцман, О.В. Правдина, Л.В. Мелехова, О.А. Токмакова, И.И. Панченко,

Р.И. Мартынова, Е.Ф. Архипова, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская, Р.И. Мартынова и многие другие.

Нарушение просодической стороны речи проявляется в том, что интонационно-выразительная окраска речи детей со стёртой дизартрией резко снижена. Страдает голос: он либо тихий, либо чрезмерно громкий; не удаются модуляции по высоте, силе голоса. Нарушение темпа речи, он чаще ускорен. Речь детей невыразительная, дикция нечёткая. При рассказывании стихотворения речь ребёнка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенными является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации.

Исследования показывают, что количество дошкольников со стёртой дизартрией с каждым годом увеличивается. Это объясняет необходимость проведения систематической коррекционной работы, первоначальным этапом которой является обследование всех сторон речи детей.

Нами было проведено обследование просодической стороны речи детей 5-6 лет с заключением ОНР III уровня, стёртая дизартрия перинатальной этиологии. За основу была взята методика Е.Ф. Архиповой.

Далее представим некоторые результаты проведённого нами обследования.

Результаты, полученные при обследовании первого ребёнка. Данные, полученные при обследовании воспроизведения интонации, модуляций голоса по высоте и силе, темпо-ритмической организации речи и выявлении назального тембра голоса не имели отклонений от нормы. Ребёнок выполнял все предложенные задания с интересом, в хорошем темпе, давал верные ответы. При выполнении ряда заданий, направленных на обследование восприятия и воспроизведения ритма, восприятия интонации, восприятия и воспроизведения логического ударения, речевого дыхания и состояния слухового контроля, отмечалось правильное понимание дошкольником инструкции, однако с затратой большого количества времени на обдумывание; повтор правильного количества ударов. Ребёнок замечал не все допущенные им ошибки. Задания, направленные на обследование восприятия и воспроизведения тембра вызвали трудности: выполнялись в замедленном темпе, допускались ошибки, которые не исправлялись по ходу работы, правильное выполнение задания было достигнуто только нескольких проб.

Результаты, полученные при обследовании второго ребёнка. При обследовании модуляции голоса по высоте, назального тембра голоса, восприятия и воспроизведения тембра голоса данные соответствовали норме. Предложенные задания вызвали интерес, выполнялись без ошибок, в нормальном темпе. Ребёнок выполнял задания с достаточной модуляцией голоса, хорошо различал и воспроизводил тембры голосов с различной эмоциональной окрашенностью; наличие назального тембра

голоса не выявлено. Задания, направленные на обследование воспроизведения ритма, восприятия и воспроизведение интонации, речевого дыхания, были выполнены верно, однако отмечался замедленный темп деятельности. При выполнении заданий на воспроизведение логического ударения, модуляцию голоса по силе, обследование темпо-ритмической организации речи и состояния слухового контроля было отмечено, что темп речи замедлен, ребёнок недостаточно выделял слоги и слова голосом, грубо искажал слоговую структуру слов и предложений. Сложнее всего ребёнку было справиться с заданиями на восприятие ритма и логического ударения: он правильно понимал инструкции, но отказывался выполнять задания; при самостоятельном определении количества ударов допускал ошибки и не исправлял их по ходу работы; ему требовалась активная помощь взрослого.

Результаты, полученные при обследовании третьего ребёнка. Показатели, полученные в ходе обследования модуляции голоса по высоте и силе, выявления назального тембра голоса соответствуют возрастной норме. Ребёнок показывал правильно картинку, выполнял задания с достаточной модуляцией голоса по высоте и силе, нарушений в тембре голоса отмечено не было. Незначительные трудности вызвали задания входящие в обследование восприятия ритма, воспроизведения интонации, восприятия логического ударения, темпо-ритмической организации речи. Ребёнок допускал некоторые ошибки, не исправлял их по ходу работы, тратил много времени на обдумывание. У него отмечено незначительное отклонение от нормального темпа речи. Обследование восприятия ритма, воспроизведения логического ударения, воспроизведения тембра, речевого дыхания и состояния слухового самоконтроля показали что, данный дошкольник правильно понимал инструкции, но не справлялся с некоторыми заданиями, допускал ошибки и исправлял их самостоятельно по ходу работы, при воспроизведении тембра точно соответствовал всем характеристикам тембра голоса данного персонажа. Восприятие интонации и тембра вызвали у ребёнка трудности, он отвечал только после наводящих вопросов, повторения речевого материала, допускал ошибки и не исправлял их.

Анализируя полученные результаты, можем сформулировать следующие выводы.

1. Проведённое нами обследование наглядно подтверждает данные литературных источников о недостаточной сформированности просодической стороны речи у дошкольников со стёртой дизартрией.

2. При обследовании воспроизведения интонации, воспроизведения логического ударения, модуляций голоса по высоте, а также при выявлении назального тембра голоса, речевого дыхания, слухового контроля у всех детей отмечается самостоятельное, правильное выполнение заданий без стимулирующей помощи, иногда с затратой времени на обдумывание.

3. Задания на обследование восприятия и воспроизведения ритма, восприятия интонации и логического ударения, восприятия и воспроизведения тембра, а также на обследование темпо-ритмической организации речи и модуляции голоса по силе вызвали у части детей значительные трудности.

4. Все дети, принимавшие участие в эксперименте, нуждаются в длительной, систематической коррекционно-логопедической помощи.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Клинико-педагогическая характеристика детей со стёртой формой дизартрии // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. – М., 1997. С. 27-34

2. Волкова Л.С. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов. – М.: Издательский дом «Владос», 1998. – 704 с.

3. Глухов В.П. Особенности формирования просодического компонента речи дошкольников с общим недоразвитием речи. - М.: Издательский дом «Грааль», 2001. – 209 с.

4. Забродина Л.С., Шевцова Е.Е. Технология формирования интонационной стороны речи. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

5. Лопатина Л.В. Характеристика и структура речевого дефекта у дошкольников со стёртой дизартрией: Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью. – СПб., 1996. – 165 с.

Шавыкина С.С., Митина М.А.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Исследование критического отношения больных шизофренией к своему заболеванию

Шизофрения – это душевное заболевание, наблюдающееся в психиатрической практике очень часто. Суммируя различные определения (в МКБ-10, в российских учебниках для врачей, в американском учебнике для медсестер и др.), шизофрению представляется возможным определить как заболевание, включающее фундаментальные и характерные расстройства мышления и восприятия, а также неадекватность или снижение эмоций. В большинстве случаев в результате приступообразного или прогрессирующего течения заболевания возникают однотипные картины изменения личности (так называемый шизофренический дефект).

В ходе развития заболевания происходят коренные изменения в структуре личности больного – больные становятся замкнутыми, утрачивают социальные контакты, у них изменяется иерархия мотивов, отмечается обеднение эмоциональных реакций, наблюдаются выраженные расстройства ощущений, восприятия, мышления и проч.

Нарушение критичности является наиболее актуальным среди всех видов психических нарушений. При решении ряда практических задач психиатрической клиники этот вид нарушений приобретает особое значение. Клиницисты отмечают проявление нарушения критичности в разной степени и в разном виде у больных различной нозологии. С другой стороны, при улучшении психического состояния больных, а также при оценке степени их психического снижения в первую очередь обращается внимание на появление критического отношения. Таким образом, критичность является одним из наиболее важных критериев психического состояния больных.

В работах Э. Крепелина, Э. Блейера, С. Я. Рубинштейн, В. В. Николаевой, В.Н.Мясищева, Б.В. Зейгарник и других авторов рассмотрены вопросы критического отношения больных шизофренией к своему заболеванию.

Настоящее исследование проводилось на базе Рязанской областной клинической психиатрической больницы имени Н.Н. Баженова (мужское отделение в период с 1.08.2008 г. по 10.10.2009 г. В исследовании приняло участие 30 человек мужского пола в возрасте от 25 до 55 лет больных шизофренией. Контрольная группа стояла из 30 человек мужского пола от 25 до 55 лет, не страдающих психическими заболеваниями. В работе изучались следующие стороны психики человека: память, мышление, эмоционально-волевая сфера. Для оценки состояния памяти больных, утомляемости, активности, внимания в исследовании использовалась методика «Запоминание 10 слов», предложенная А. Р. Лурия.

Следующий метод для исследования памяти больных шизофренией – «Пиктограмма». Метод предложен тем же автором, применяется не столько для исследования памяти, сколько для анализа характера ассоциаций больных. Методика «Простые аналогии» применялась нами для исследования специфики мышления больных шизофренией. Для исследования эмоционально-волевой сферы у больных шизофренией была использована методика «Шкала самооценки», заимствованная у американского психолога Т.В. Дембо и являющаяся приемом для выявления представлений человека о своем счастье.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы: у больных шизофренией наблюдается градация отношений к своим ошибкам. Деятельность больных шизофренией вследствие снижения социальной направленности и уровня социальной регуляции характеризуется ухудшением избирательности. Снижение избирательности составляет одновременно фундамент «оригинального» и необычного мышления и восприятия больных, позволяющего им рассматривать явления и предметы с разных сторон, сопоставлять несопоставимое, отойти от шаблонов. Имеется много фактов, подтверждающих наличие у лиц шизоидного круга и больных шизофренией особых способностей и склонностей, позволяющих им достигать

успехов в отдельных областях творчества. Именно эти особенности породили проблему «гениальности и помешательства».

Анализ шизофренического дефекта с позиций патопсихологического синдрома позволяет обосновать главные принципы коррекционных воздействий в целях социально-трудовой адаптации и реабилитации больных, согласно которым недостаточность одних компонентов синдрома частично восполняется за счет других, относительно более сохранных.

Полученные предварительные экспериментальные данные свидетельствуют о сложности структуры критичности, о частичном несовпадении, а иногда, наоборот, перекрещивании отдельных компонентов. Поэтому проведенное экспериментально-психологическое исследование представляется продуктивным для практики психологии и психиатрии.

О.А. Белова

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, Рязань

Использование теппинг-теста в работе с учащимися, депривированными по слуху

В настоящее время значительно ухудшилось состояние здоровья детского населения: все больше встречается детей с определенными дефектами со стороны опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения и т. д.

Проблема исследования здоровья учащихся, особенно школьников – подростков специализированных школ, имеет приоритетное значение, что подтверждается публикацией документов Российского правительства.

Среди аномальных детей значительную категорию составляют дети с различными выраженными нарушениями слуха. Ухудшение функции слуха, возникшее в детском возрасте, в большей степени отражается на психосоматическом развитии ребенка. В отличие от других анализаторных систем слуховая система имеет важную характеристику: на базе слуховой системы формируется человеческая речь. Снижение или отсутствие слуха влечет за собой задержку речевого развития. Ребенок, имеющий серьезные дефекты слуха, не может самостоятельно научиться говорить, так как он нечетко воспринимает звуковую речь, не слышит звуковых образов. Он не может контролировать собственное произношение, следствием чего является нарушение устной речи. Нарушается психическое развитие ребенка, что ограничивает возможности его обучения, а также возникает проблема социальной изоляции детей, депривированных по слуху.

Компенсация происходит в такой степени, что внешне большинство глухих подростков выглядят моторносохранными. Жестикование относится к одному из самых сложных и интенсивных кинестических актов, поэтому начало занятий по развитию крупной и мелкой моторики, начатое с

первого класса, приводит к значительному увеличению силы мелких мышц кисти и мышц предплечья. Это помогает учащимся овладевать жестовой и дактильной речью и важно для их развития и дальнейшей взрослой жизни. Доказано положительное влияние данного комплекса упражнений на значительное повышение результатов динамометрии.

Параллельно с собственной коррекционно-развивающей гимнастикой, использовались рисуночные тесты, теппинг-тест, кинезиологическая гимнастика по снятию стресса. Упражнения, наиболее нужные каждому ребенку, они продолжали делать дома (в том числе и летом). Родителям разъяснялось её значение. Они получали рисунки с необходимыми упражнениями. Всего по 5 различным показателям обследовано 100 детей.

Сила нервной системы является одним из показателей работоспособности нервных клеток головного мозга и нервной системы в целом. Сильная нервная система выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая.

Методика теппинг-теста основана на определении максимального темпа движения кисти подростков. Обследуемым подросткам необходимо было в течение 50 секунд удерживать максимальный для себя темп движения кисти руки. У девушек и юношей наблюдалась тенденция к снижению темпа к концу работы в 75% и 77% случаев. Количество предоставленных точек, отражающих работоспособность, тоже снижалось. У 14% девушек на протяжении всей работы выдерживался ровный темп, у 11% темп работы увеличился к концу исследования. У юношей в 18% случаях темп работы увеличивался к концу, а 5% подростков сохранили ровный темп работы.

Далее по результатам теппинг-теста строился график работоспособности, для чего на оси абсцисс откладывали десять 5-секундных интервалов, а на оси ординат – количество точек каждого квадрата. Приведем пример нескольких вариантов графиков, встречающихся наиболее часто.

График 1 отражает увеличение темпа движения кисти к концу работы и сохранение ровного темпа на всем её протяжении, что характеризует способность к мобилизации нервной системы. Данные испытуемые относятся к группе лиц со средним типом нервной системы.

График 2 отображает снижение максимального темпа движения со второго 5 секундного отрезка, темп работы держится на сниженном уровне. Это свидетельствует о слабости типа нервной системы.

График 3 показывает увеличение темпа движения кисти в течение работы, что характеризует высокую вработываемость и сильную нервную систему.

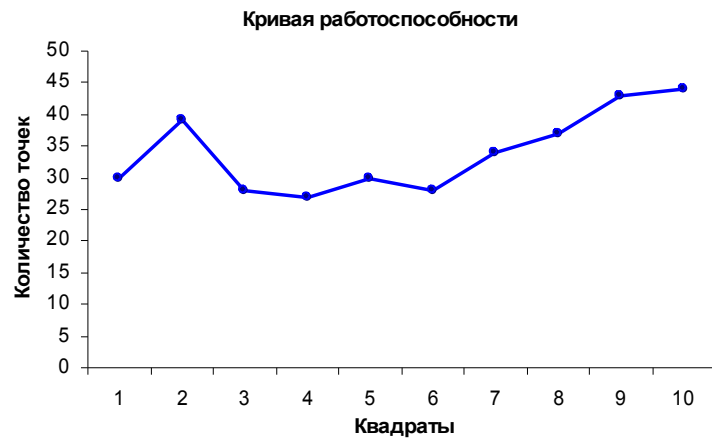


График 1. Работоспособность лиц со средним типом нервной системы



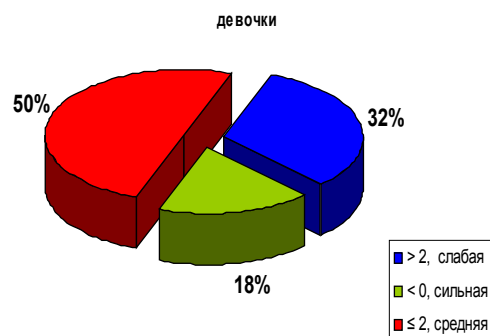
График 2. Работоспособность лиц со слабым типом нервной системы



График 3. Работоспособность лиц с сильным типом нервной системы

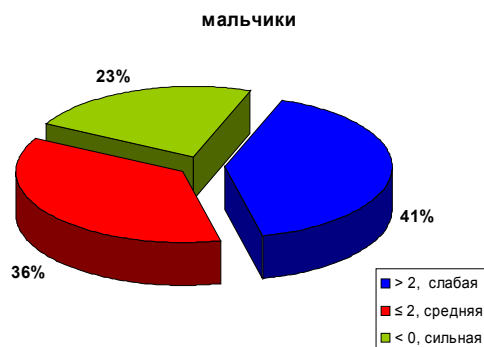
Данная методика позволяет определить характер нервных процессов подростков, депривированных по слуху. Для удобства определения силы нервной системы рассчитывался коэффициент (СНС).

По результатам было установлено, что среди девушек преобладающей (у 50 %) является средняя сила нервных процессов, 32 % имеют слабую нервную систему и 18 % - сильную.



Соотношение типов нервной системы у девушек

Среди юношей 41 % имеют слабую нервную систему, 36 % - сильную и 23 % - среднюю.



Соотношение типов нервной системы для мальчиков

Также тест позволяет судить о характере вработываемости в скоростной деятельности. Если испытуемый демонстрирует самый высокий свой темп в первом квадрате, это говорит о высокой вработываемости в стартовой мобилизации. Если испытуемый увеличивает темп работы в конце теста (последние квадраты), это говорит о хорошем волевом (финишном) усилии испытуемого. Вработываемость обследуемых подростков по данным теста находится на высоком и среднем уровне.

При сравнении результатов мальчиков и девочек оказалось, что скоростные процессы в начале учебного года достоверны $p < 0,05$, а к концу учебного года достоверность между ними увеличивается.

У каждого подростка данный тест проводился неоднократно. В результате к концу года отмечается незначительное снижение подвижности и нервной системы подростков к концу года, что отражено в Таблице 1.

Таблица 1

Подвижность нервной системы подростков, депривированных по слуху

Сила нервных процессов	Девушки ($M_1 \pm m_1$) (кол-во точек)	Юноши ($M_2 \pm m_2$) кол-во точек)
Начало учебного года	25,86±1,39*	25,25±1,306*
Конец учебного года	24,51±1,35***	23,53±1,36***

Темп движений, равный 25, соответствует инертному типу нервной системы, от 25 до 34 - нервной системе средней подвижности, выше 35 – подвижной нервной системе. В начале года у девушек и юношей отмечается средняя подвижность нервной системы, к концу года – инертная (на грани со средней). Данные, полученные у этих же детей в начальной школе, свидетельствовали, что они все медлительны, и их лучше не торопить при выполнении работы.

Нестеренко О.Б.

*Дальневосточный государственный гуманитарный университет,
г. Хабаровск*

Механизмы психологической защиты у старших подростков, страдающих разными видами соматической патологии

Механизмы психологической защиты (МПЗ) по своим сущностным проявлениям бессознательной психической активности, формирующейся в онтогенезе на основе взаимодействия генотипических свойств с индивидуальным, конкретно-историческим опытом развития личности в определенной социальной среде и культуре, способны усугубить, смягчить или нейтрализовать личностные реакции на эмоционально значимые стимулы, к которым в высшей мере относится болезнь [4]. Поэтому представляется необходимым изучение индивидуальных механизмов переработки стресса и психологической защиты, которые обеспечивают регулятивную систему стабилизации личности, направленную, прежде всего, на уменьшение тревоги, неизбежно возникающей при осознании конфликта или препятствия к самореализации, прежде всего в виде той или иной формы патологии.

Для проведения сравнительного анализа механизмов психологических защит были сформированы 2 группы испытуемых больных подростков, из числа школьников 10-11 классов образовательных учреждений города Хабаровска и Хабаровского края. Критерием распределения является удельный вес психологических факторов в этиологии и патогенезе заболевания.

Первую группу составили подростки, имеющие заболевания с превалированием роли психосоциальных факторов в их возникновении и течении. Всего 107 подростков.

К этой группе относятся:

- подростки, имеющие нарушение органов пищеварения: язву желудка, язвенный колит, в этиологии которых, психические факторы имеют высокий удельный вес;

подростки, имеющие диагнозы гастрит и гастродуоденит. (Всего 56 детей). В анамнезе у всех обследованных подростков с этими диагнозами встречается психовегетативная симптоматика, сочетающаяся с признаками функционального расстройства органа;

подростки, имеющие диагноз (нейроциркуляторная дистония) (НЦД). (Всего 51 подросток).

Большинство авторов полагают, что основной причиной НЦД являются психогенные травмы – длительные, непрерывные или часто повторяющиеся психоэмоциональные перенапряжения.

Таким образом, первую группу составили подростки, имеющие заболевания, относящиеся к разряду психосоматических.

Ко второй группе испытуемых относятся подростки, имеющие заболевания в этиологии которых роль психологических факторов минимальна. К этой категории относятся заболевания костно – мышечной системы и заболевания глаз.

Данные формы аномального развития не формируют отчетливых эмоциональных нарушений, но, ограничивая социальную активность, могут выступать в роли фрустрирующих факторов. Таким образом, в патогенезе у подростков 2 группы эмоциональные и поведенческие расстройства рассматриваются нами как вторичные, обусловленные реакцией на нарушение. Эта группа используется нами в качестве клинического контроля.

Таким образом, вторая группа испытуемых состоит из подростков, имеющих соматические заболевания, которые можно обозначить как аномальное развитие телесности. Всего 103 подростка.

Контрольную группу составили здоровые подростки в количестве 87 человек. Различия по полу между группами статистически не значимы.

Для обследования старших подростков нами были использованы клиничко-биографический и экспериментально-психологический методы.

Метод анкетного опроса имел целью на клиничко-биографическом уровне определить наиболее часто встречающиеся проблемы и стрессовые ситуации, испытываемые подростками за последние 6 месяцев.

Как показывает анкетирование, для подростков всех обследованных групп, характерны проблемы, связанные с предстоящими экзаменационными испытаниями в форме единого государственного экзамена, взаимоотношениями со сверстниками, с родителями и учителями, проблемы, связанные с недостатком материальных средств, трудности с учебой и предстоящим окончанием школы, продолжением своего образования и др.

Характер школьных трудностей одинаково представлен во всех группах испытуемых подростков. Все выпускники жалуются на большой объем нагрузки, много домашних заданий, сложность освоения отдельных предметов, взаимоотношения с учителями, а также страх, усталость и переутомление. Полученные данные подтверждают заключение валеологов о «перегруженности учебных программ фактологической информацией и чрезмерной интенсификации образовательного процесса, вызывающие у учащихся переутомление и дистресс (в старших классах, вместе с приготовлением домашнего задания, рабочий день школьника составляет 13 – 15 часов, что на 20 – 40 % превышает существующие гигиенические и физиологические нормативы)»[5]. Поэтому, обучение в выпускном классе можно рассматривать как мощный стрессогенный фактор.

Экспериментально – психологическое исследование механизмов психологической защиты с помощью методики «Индекс жизненного стиля» (Life style index) (Plutchik R., Kellerman H., Conte H., 1979;) [4] у выпускников средней школы показало наиболее характерное распределение защитных механизмов во всех группах испытуемых.

Сравнение средних значений показателей психологических защит у подростков выявляет широкий спектр используемых психологических защит при переработке психологических конфликтов в целом, и тревоги в частности, однако по отдельным показателям наблюдаются высокодостоверные значимые различия между группами.

Так у подростков 1 группы (психосоматические заболевания) ведущими защитными механизмами являются «отрицание», «регрессия» и «компенсация». Высокий уровень показателей этих шкал достоверно значимо отличается от показателей в группе здоровых подростков и подростков с аномальным развитием телесности.

Высокий уровень показателей шкалы «отрицание» свидетельствуют о том, что для подростков характерно отрицание фрустрирующих обстоятельств и тех аспектов внешней реальности, которые не признаются самой личностью. Отрицание характеризуется тем, что внимание блокируется на стадии восприятия. Информация, противоречащая установкам личности, не принимается. Чаще других механизмов защит отрицание используется внушаемыми личностями и нередко преобладает при соматических заболеваниях [3]. Здесь снижение тревоги достигается путем изменения восприятия внешней среды. Это очень опасное положение, поскольку при этом, отвергая определенные аспекты действительности, человек начинает всеми силами сопротивляться жизненно важному лечению. Отрицание рассматривается, как отказ признавать травмирующую реальность, как прием самосохранения, выстраивающий психологический барьер на пути разрушительного проникновения трагедии во внутренний мир человека, в его ценностно-смысловую систему. Оно позволяет человеку перерабатывать трагические ситуации постепенно, поэтапно. Избегание может возникнуть у подростков как естественный способ удалиться от стресса и его источника.

Высокий уровень показателей шкалы «компенсация» свидетельствует о попытках подростков найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка (дефекта) другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств или поведенческих характеристик другой личности, с целью избегания конфликтных ситуаций и повышения чувства самодостаточности. Ряд авторов обоснованно считают, что «компенсацию» можно рассматривать как одну из форм защиты от комплекса неполноценности особенно у подростков: «Юность спасается верой в чудеса». Именно компенсация является ведущей личностной защитой при депрессивной диспозиции личности, которая наблюдается у подростков в 1 группе. Об этом свидетельствуют положительные корреляционные связи этого защитного механизма и ведущих личностных черт – застенчивости и депрессивности.

Для подростков 1 группы характерна такая психологическая защита, как «регрессия». Использование «регрессии» обуславливается стремлением купировать тревогу посредством более простых и привычных поведенче-

ских стереотипов, а также путем подавления эмоций (как правило, враждебности, гнева), которые направляются на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, по сравнению с вызывающими отрицательные эмоции и чувства. Импульсивность и слабость эмоционально – волевого контроля, свойственная обследованным нами подросткам, актуализируют именно этот механизм защиты, на фоне изменения мотивационно-потребностной сферы в сторону большей упрощенности и доступности. Некоторые авторы рассматривают регрессию как реакцию на стресс, вызванный ростом и возрастными изменениями, который проявляется в форме различных заболеваний [2]. Очевидно, это одна из причин широкого распространения различных эмоциональных и вегетативных нарушений, которые наблюдаются в этой группе.

Таким образом, использование данных механизмов защиты подростками с психосоматическими заболеваниями обусловлено, прежде всего, особенностями их личностной диспозиции (депрессивной) и большим количеством стрессирующих ситуаций при недостаточно развитых личностных ресурсах (самооценки и эмоционального интеллекта).

Во 2 группе (подростки с аномальным развитием телесности) ведущими защитными механизмами являются – «отрицание», «регрессия», «компенсация», «проекция». По этим показателям данная группа значительно отличается от здоровых подростков. В отличие от подростков 1 группы, наряду с описанными выше защитами, для подростков с соматическими заболеваниями характерным защитным механизмом является «проекция». В основе «проекции» лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлимые для личности чувства и мысли локализируются во вне, приписываются другим людям. Негативный оттенок испытываемых чувств и свойств, например, агрессивность нередко приписывается окружающим, чтобы оправдать свою собственную агрессивность, которая проявляется как бы в защитных целях. Для подростков этой группы характерна агрессивная личностная диспозиция. Основными защитами, характерными для данного типа личности являются регрессия и замещение (корреляционные связи личностной черты раздражительность и психологических защит замещение и регрессия). Замещение – это защита от тревожащей или даже нестерпимой ситуации с помощью переноса реакции с «недоступного» объекта на другой объект – «доступный», или замены неприемлемого действия на приемлемое. Этот механизм защиты связан с переадресацией агрессии. Когда желаемый путь реагирования для удовлетворения некой потребности оказывается закрытым, то нечто, связанное с исполнением этого желания ищет другой выход. Существенно, что наибольшее удовлетворение от действия, замещающего желаемое, возникает тогда, когда их мотивы близки, т.е. они размещены на соседних или близких уровнях мотивационной системы личности. Чувство неполноценности, бессилия, беспомощности, возникающее от невозможности реализовать желаемое, нередко может

обернуться стремлением к разрушению и саморазрушению. В стрессовых ситуациях, в обстановке кризиса подобные агрессивные формы замещения учащаются.

В группе здоровых подростков чаще всего используются такие защиты как «отрицание» и «компенсация» при достаточной распространенности и других защитных механизмов. В целом, у здоровых подростков не наблюдается такой напряженности защитных механизмов как у больных подростков. Числовые значения показателей защит «отрицание» и «компенсация» достоверно ниже, чем аналогичные значения в группах больных подростков.

На основании проведенного нами исследования, можно констатировать достаточно широкий спектр психологических защит у подростков как здоровых, так и имеющих различные заболевания. Однако, преимущественное применение больными подростками примитивных видов защит, которые не допускают поступления конфликтной и травмирующей личностной информации в сознание, приводит к искажению и фальсификации действительности. Их использование связано с особенностями влияния социальной среды (большим числом психотравмирующих ситуаций, связанных преимущественно с предстоящими экзаменами и окончанием школы), а также эмоциональной и личностной незрелостью. Преобладание примитивных защитных механизмов приводит к возникновению симптомов психической дезадаптации, не позволяет личности осознавать объективную, истинную ситуацию, адекватно и творчески взаимодействовать с миром. У больных подростков функционирование данной защитной системы может привести к анозогнозии и обострению заболевания. В то время как этим подростком необходима реабилитация, переход на уровень «базовых умений здоровья» [1].

Библиографический список

1. Ананьев В. А. Психологическая адаптация и компенсация при заболеваниях внутренних органов: Автореф. дисс. ... д-ра псих. наук. - СПб., 1998. – 46с.
2. Мак – Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе: Пер. с англ.- М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 480с.
3. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507с.
4. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов. – СПб. НИИ им. В. М. Бехтерева, лаб. кл. психологии. – СПб., 1999. – 48с.
5. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003. – 272с.

Уайт Молли (White Mollie)
The Promise, г. Лондон, Великобритания

Модель Portage: принципы и практика

Педагогическая система Portage была разработана для помощи семьям, в которых воспитываются дети с особыми нуждами. Используя набор принципов для ежедневной работы с ребенком, система Portage успешно применялась в разных странах, гармонично интегрируясь в любые культурные традиции. Какие же принципы применяются в системе Portage? Как Portage работает на практике?

Прежде всего, Portage признает роль родителя/воспитателя как центральную в раннем развитии ребенка. Родители и воспитатели часто принимают эту роль как само собой разумеющееся. Заботясь о своем ребенке каждый день и отвечая на его потребности, они и не подозревают о том множестве способов стимулирования развития ребенка, которые они применяют. Участие родителя/ воспитателя в прогрессе развития ребенка начинается с момента рождения ребенка, когда взрослый ищет способы привлечь его внимание: улыбается ему, следует за его взглядом, говорит с ним нараспев, пока он не проявит реакцию. Между ними устанавливается своеобразный контакт, который свойственен родителям и детям всех культурных традиций. По мере того, как ребенок растет, он начинает улыбаться взрослому, и родитель очень старается, чтобы эта улыбка повторялась вновь.

Наблюдая за ребенком, родители/воспитатели стараются поощрить независимость ребенка (например, сидеть во время игры, затем вставать и делать первые шаги самостоятельно), постепенно уменьшая помощь. Мы отвечаем на первые звуки, которые издает ребенок, радуясь, когда они начинают напоминать «папа» или «дада». Мы присоединяемся к простейшим играм, не задумываясь, какой эффект они оказывают на развитие ребенка. Все вышеупомянутое кажется естественной частью ежедневной деятельности, которая называется «быть родителем /воспитателем».

Воспитание ребенка с особыми нуждами требует более систематических занятий для того, чтобы он развивался в том же темпе, что и его сверстники. Portage предлагает модель для подобной систематической работы. Portage помогает там, где происходит раннее развитие – в домашнем окружении, способствуя прогрессу. Каждый достигнутый маленький шаг приближает ребенка к основным вехам раннего развития.

Обучение ребенка начинается с процедуры направления на участие в работе службы Portage, где бы ребенок не проживал – дома или в Доме ребенка, как, например, в Рязани. В течение еженедельных визитов специально обученного сотрудника план Portage обсуждается и

разрабатывается план занятий для ребенка. Первоначально выясняется, ЧТО ребенок уже умеет делать в каждой из областей развития:

Социализация – реакция на членов семьи, совместные игры, имитация жестов, соблюдение очередности в играх....

Самообслуживание – пить из кружки, кушать ложкой, раздеваться и одеваться....

Язык – умение слушать и реагировать на голоса и звуки, лепет, ответная речь, первые слова....

Двигательные навыки – дотягиваться до предметов, отслеживать их, развивать навыки движения рук, сидеть самостоятельно, вставать, первые шаги...

Познавательная деятельность – понятия, связанные с положением предмета внутри емкости; свойства предметов; цвета; взаимосвязь предметов и событий...

Наблюдая за игрой ребенка, участвуя в ежедневных действиях, семья и домашний посетитель составляют профиль развития ребенка на основе уже существующих навыков. Это не только нужная информация для планирования будущей работы, но и причина для того, чтобы отпраздновать уже достигнутое.

Руководством для этого процесса служит проверочный лист Portage.

Определив базисные навыки – то, что ребенок уже умеет делать – родители и домашний посетитель планируют, в каких направлениях будет происходить будущая работа. Вместе они определяют, что ребенок будет делать дальше – дополняя уже существующие навыки и продвигаясь уже к следующей цели. Действуя в контексте знакомых детских игр, Portage использует принцип точного обучения, чтобы разработать серию игровых упражнений для ребенка совместно с родителем/воспитателем. Каждое упражнение – маленький шаг на пути к новому навыку в развитии. Например:

- зрительный контакт со взрослым во время чтения сказки или детской песенки;

- указать на названную картинку в книжке;

- имитация жеста «пока-пока»;

- указать на названный цвет/форму;

- нарисовать простую форму (круг);

- принять определенное положение (положение на коленях).

Каждый ребенок и родитель/воспитатель уникален, поэтому и каждая деятельность будет планироваться индивидуально. Система предусматривает соответствие базисным навыкам и стилю обучения каждого ребенка. Каждая выбранная деятельность имеет ожидаемую реакцию. Например, ребенок будет имитировать тот или иной жест или указывать на названную картинку. Другие черты поведенческих реакций включают:

- выбор деятельности основывается на том, что любит делать ребенок;

- презентацию (показ образца действия), максимально привлекающую и удерживающую внимание ребенка;

- использование похвалы, которая нравится ребенку: прикосновение, улыбка

и.т.д.;

- оказание минимальной помощи для достижения требуемой реакции;

- запись реакций ребенка во время каждого занятия.

Результатом такого тщательного планирования является деятельность, максимально отвечающая потребностям ребенка, и дающая возможность получить максимальное удовольствие от работы. Очень важным элементом занятий является помощь, оказываемая ребенку взрослым.

Запись реакций ребенка осуществляется родителем/воспитателем и обсуждается ими с домашним консультантом во время еженедельных визитов. Записи делаются для каждого ребенка.

Точность в формулировке обучающих целей – важный компонент, обеспечивающий ясность взаимодействия специалистов, работающих с ребенком. Любой специалист (физиотерапевт, логопед и.т.п.) могут внести вклад в выбор и дизайн обучающей деятельности.

Ясность формулировки цели обучения, подробность в описании деталей и еженедельные записи представляют собой надежный источник информации для других специалистов.

Стандарт качества работы. Все члены команды Portage посещают еженедельные встречи с супервизором или старшим сотрудником Portage. Представляется отчет о работе с каждым ребенком: успехи и затруднения (варианты реакции на проблемные ситуации записываются).

Поддержка старшего сотрудника носит позитивный характер. Основа работы команды – взаимная поддержка и дискуссия любых затруднений для выбора наиболее эффективных решений. Иногда совместным решением является получение совета или помощи со стороны медицинских специалистов.

Итоги работы с каждым ребенком вносятся в отчет домашним консультантом. Данные дополняются членами семьи, членами команды Portage и другими специалистами, работающими с ребенком. Все отчеты представляются на встречах команды.

Успех работы по системе Portage был отражен по ряду критериев.

1. Влияние на прогресс развития ребенка.

Отчеты отражают положительные результаты развития детей, которые имели различные отправные точки обучения. Родители и воспитатели, работающие по системе Portage в Рязани и Елатье,

отмечали «ощущение успешности», «маленькие шажки, ведущие к одной большой цели», «Я могу увидеть улучшения своими глазами!».

2. Высокий уровень оценки качества работы Portage родителями и воспитателями.

Отчеты, полученные по всему миру, показывают высокий уровень удовлетворенности сервисом. Родители и воспитатели сообщали о положительных изменениях в их отношениях с ребенком: «Portage дал мне уверенность в том, что я смогу помочь своему ребенку».

3. Влияние на жизнь ребенка и получение им опыта.

Отчеты о работе Portage в Рязани показывают, что изменения в поведении детей открывали двери, прежде для них закрытые. Например, принимать участие в мероприятиях и играх вместе со сверстниками. «Portage радикально изменил работу дома ребенка. Сегодня я не могу представить нашу будущую жизнь и развитие без этой методики».

«Сердце» работы по методике Portage – принести опыт и ощущение успеха и радости в мир КАЖДОГО ребенка. Именно так, поддерживая работу организации ThePromise, мы можем изменить жизнь детей, для которых мы и проводим свою работу.

Табуто Венди (Tabuteau Wendy)

ThePromise, г. Лондон, Великобритания

Самарина Э.В.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Развитие проекта Portage ThePromise в РГУ имени С.А. Есенина

Основной целью работы организации ThePromise в Рязани является внедрение системы Portage в деятельность служб, оказывающих поддержку семьям, заботящимся о маленьких детях с особыми потребностями.

В системе Portage считается жизненно необходимой роль родителей в раннем развитии маленького ребенка. Забота о ребенке с особыми потребностями требует от родителей и воспитателей большой включенности в процесс обучения. Большинство родителей при появлении у них ребенка с ограниченными возможностями здоровья чувствуют себя беспомощными в вопросах его воспитания и развития. Portage предлагает этим семьям систематическую поддержку в виде специализированной помощи на дому.

Специфической особенностью проекта Portage в Рязани стало открытие в 2006 году сразу трех экспериментальных площадок, на которых была успешно апробирована, а затем внедрена модель педагогической системы Portage.

В Рязани сотрудники Portage работают в разных условиях – это ГУЗ «Рязанский Дом Ребенка», государственное стационарное учреждение социального обслуживания «Елатомский детский дом-интернат для детей с серьезными интеллектуальными нарушениями в развитии» и сообщество семей Рязани, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. В двух государственных учреждениях обучение детей жизненно важным навыкам по методике Portage начали специалисты этих учреждений, прошедшие специальную подготовку. Практика показала высокую результативность применения данной методики в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, даже в условиях закрытого специального учреждения, где в качестве родителей выступали воспитатели этих учреждений.

В сообществе семей Рязани экспериментальный проект Portage осуществляется совместно с Центром практической психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Студенты-волонтеры психологических и дефектологических специальностей посещали четырехдневный семинар по Portage и самые достойные из них были отобраны, чтобы стать сотрудниками Portage в семьях города Рязани.

На сегодняшний день 50 студентов посетили Базовую мастерскую Portage и 48 семей получили помощь от реализации проекта Portage в Рязани. Из прошедших обучение студентов 20 человек стали волонтерами команды Portage, работающими с 2-3 семьями, имеющими детей с особыми потребностями. Многие студенты, окончив университет и получив высшее образование, оставили проект, но продолжили работать с другими детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, и используют навыки, которые они получили как сотрудники Portage.

Важным условием осуществления Portage является фиксация достижений ребенка. В отчетах отражаются положительные изменения, произошедшие у ребенка и комментарии родителей и воспитателей, отражающие «смысл достижения» «небольшие шаги, которые составляют в целом одну большую вещь позже», «Я могу видеть усовершенствования!».

Например: «Сергей теперь в состоянии питаться и одеваться самостоятельно после консультации физиотерапевта (специалиста по вопросам двигательной сферы) по развитию мелкой моторики».

«Эдуард учится взаимодействовать со своей семьей и доставать самостоятельно его радиоприемник, стоя в специальном стенде, сделанном сотрудником Portage».

«Анна в состоянии самостоятельно перевернуть страницы книги».

«Ваня изучает буквы и начинает читать, начинает передвигаться с помощью ходунков».

«Егор начинает вступать в контакт и играть с друзьями и становится более общительным со своими родителями».

Удовлетворение родителей в поддержке, предлагаемой Portage, выражено в их высказываниях: «Portage вселили в меня веру в моей

способности помочь моему ребенку», «Без Portage я, возможно, оставил бы надежду на развитие своего ребенка».

Отчеты о работе сотрудников рязанской команды Portage в организации ThePromise показывают, что изменения в детях открыли двери, ранее закрытые для них: возможности присоединиться в специальные дни и неофициальные встречи; участвовать в игре с их сверстниками и семьями, а для некоторых детей возможность пойти в государственный детский сад и школу.

Мать одного ребенка, который получал еженедельные занятия по программе Portage, сказала ее сотруднику: «Я не думала, что мой сын когда-либо будет в состоянии изучить что-либо, но я понимаю, что он точно такой же, как любой другой ребенок. Он только требуется большего количества времени, помощи, чтобы развиваться и делает все иначе».

Вот, возможно, цель нашей работы: принести каждому ребенку радость существования в этом мире через достижение маленьких побед.

Самарина Э.В.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Типологический поход к организации социально-трудовой абилитации воспитанников с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната

Сложность описания категории детей с тяжелой умственной отсталостью заключается в чрезвычайной неоднородности состава, а также в отсутствии единого подхода ученых в определении самого понятия «умственная отсталость». Эта группа включает разные по этиологии и характеру течения заболевания случаи. Они отличаются и временем наступления и структурой. Но их объединяет общая характеристика – невозможность освоения академических знаний даже на уровне начального образования и большие трудности в поведении и социально-бытовой сфере.

Большое многообразие клинических форм, а также различные подходы к проблеме умственной отсталости привели к созданию значительного числа классификаций интеллектуальной недостаточности. Только в англоязычных странах их насчитывается свыше двадцати. В основу большинства классификаций (М.С. Певзнер, Г.Сухарева, Д.Е. Мелехов, С.С. Мнухин, Д.И. Исаев) положены различные критерии, выбор которых находится в зависимости от того, каким целям она должна служить. Это нередко приводит к тому, что представители разных специальностей (психиатры, психологи, педагоги, социальные работники) относят одни и те же заболевания в разные группы или объединяют различные формы умственной отсталости.

Поэтому мы обратимся к классификациям психического дефекта при тяжелой умственной отсталости, разработанных с целью социально-трудовой реабилитации психически больных и умственно-отсталых взрослых инвалидов, находящихся в домах-интернатах учреждений соцзащиты населения.

В Центральном институте экспертизы трудоспособности инвалидов (ЦИЭТИН) была разработана классификация типов нарушенного развития, применительно к задачам социально-трудовой реабилитации инвалидов с психическими нарушениями и умственной отсталостью в учреждениях системы соцзащиты населения. Используя понятие «вариант дизонтогенеза» для определения «стереотипа индивидуально-особенных свойств и качеств личности, сформировавшихся на патологически измененном умственной отсталостью биологическом базисе» В.А. Галкин (1979) внутри контингента лиц с умственной отсталостью выделил пять вариантов дизонтогенеза: нормативный, эксплозивный, пуэрильный, астенический и торпидный.

Каждый из описанных автором вариантов представляет собой интегративную характеристику личности, основанную на нейродинамических, аффективно-мотивационных и поведенческих особенностях больного, проявляющуюся специфическими свойствами его работоспособности.

Так, нормативный вариант дизонтогенеза по В.А. Галкину характеризовался устойчивостью эмоционально-волевых проявлений и был свойственен больным с легкой умственной отсталостью и благоприятным прогнозом трудовой реабилитации. Эксплозивный вариант характеризуется эмоциональной неустойчивостью больных с бурно проявляющимися аффективными реакциями (эксплозиями), повышенной психомоторной возбудимостью, частой и резкой сменой настроения под влиянием незначительных факторов. Расстройства поведения этих больных достаточно легко поддаются педагогической коррекции. Ведущим мотивом в труде для них является стремление к лидерству и внешняя привлекательность продукта труда. Нарушения работоспособности у этих детей проявляются в высокой степени психической насыщаемости деятельностью, тогда для поддержания продуктивности им необходимо чаще менять вид деятельности. Астенический вариант дизонтогенеза проявляется в безынициативности, избирательной общительности и замкнутости, повышенной утомляемости, эмоциональной лабильности. Спонтанная речь у данных больных, как правило, отсутствует. У большинства из них отмечаются выраженная моторная неловкость, замедленный темп деятельности, быстрая истощаемость; переключение с одного задания на другое затруднено, побуждение к действию формируется с трудом и при неоднократном стимулировании. Нарушения работоспособности у этих воспитанников проявляются в повышенной истощаемости, которая может выражаться в охранительном торможении или раздражительной слабости. При организации трудотерапии больным с

астеническим вариантом необходимо больше перерывов для отдыха, свободный темп деятельности и снижение нагрузки. Противопоказаны работы, связанные с резкими колебаниями напряженности деятельности. Пуэрильный вариант дизонтогенеза характеризуется благодушием, инфантильным поведением, преобладанием повышенного фона настроения. Эти больные послушны, отзывчивы на внимание и ласку, привязаны к людям, к ним хорошо относятся. На обиды реагируют снижением настроения, отгороженностью от окружающих. Их активность часто носит гротескный характер (гримасничают, дурашливо шалят). Мотивы их деятельности незрелы, материальная заинтересованность отсутствует. Ведущим стимулом трудовой деятельности обычно является желание находиться вблизи товарищей и выполнять аналогичную работу. Их деятельность характеризуется малой продуктивностью вследствие повышенной отвлекаемости и суетливости. Им рекомендуется подбирать простые в интеллектуальном плане виды труда. Этим воспитанникам противопоказаны виды труда с большим количеством разнообразных операций. Торпидный вариант дизонтогенеза характеризуется инертностью и заторможенностью психических процессов, которые проявляются в медлительности моторики и речи, тугоподвижности мышления, эмоциональной бедности, необщительности. Навыки формируются у них крайне медленно, но при усвоении трудовых операций у них отмечается высокая устойчивость к труду и практическое отсутствие пресыщаемости. Монотонная работа их не тяготит, однако смена вида деятельности дезорганизует.

Группировка контингента домов-интернатов реабилитационного и госпитального профилей учреждений соцзащиты на основе классификации В.А. Галкина позволила специалистам добиться значительных успехов в организации трудотерапии инвалидов с тяжелой и глубокой умственной отсталостью вне зависимости от их нозологической принадлежности. Несомненная практическая значимость такой группировки выражалась в подборе оптимального содержания реабилитационных программ, в частности, при определении видов и характера рекомендуемого труда, его ритма, дозировки, методов обучения и вовлечения инвалидов с умственной отсталостью в труд [78, 86, с. 340-343].

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, имеющих выраженную умственную отсталость, воспитывающихся в одних условиях коррекционной школы-интерната более 10 лет, заставил нас задуматься над проблемой объяснения разной успешности социально-трудовой абилитации учащихся с одинаковыми клиническими диагнозами. Экспериментальную базу составили 125 воспитанников с тяжелой интеллектуальной недостаточностью и множественными нарушениями в развитии специальной (коррекционной VIII вида) школы-интерната № 3 г. Рязани.

Отсутствие у наших воспитанников прежнего трудового и социального опыта, несоответствие ведущему виду деятельности, наличие дополнительных нарушений у воспитанников со стороны сенсорной, моторной, речевой сфер и др. сопутствующих заболеваний, требовало адаптации предложенной методики или создания новой, отвечающей задачам социально-трудовой адаптации и абилитации воспитанников. Поэтому мы учитывали эмоционально-волевые проявления и поведенческие характеристики воспитанников в различных видах продуктивной деятельности с целью подбора наиболее оптимальных форм и методов трудовой коррекции. «Вариант дизонтогенеза» в данном случае мы, вслед за В.А. Галкиным, рассматриваем как морбидные особенности, наиболее ярко проявляющиеся в деятельности ребенка.

С целью организации трудовой коррекции мы осуществляли дифференциацию воспитанников на группы для занятия трудом, опираясь на исходные данные социально-трудовой абилитации воспитанников при поступлении в школу-интернат.

Критериями экспертных оценок были типичные проявления эмоциональных реакций, а также поведение ребенка в обычных условиях, при выполнении различных видов деятельности, которая подкреплялась различными стимулами, например, поощрениями или замечаниями. Важное значение имела оценка действий ребенка при столкновении с трудностями.

Принадлежность ребенка к той или иной группе определялась на основе экспертных оценок членов психолого-медико-педагогического консилиума путем соотнесения с имеющимися описаниями в методике В.А. Галкина типичных эмоционально-волевых, поведенческих проявлений и аффективных реакций ребенка на уроках, при выполнении трудовых заданий разной степени сложности и монотонности, на групповых и индивидуальных занятиях, во время прогулки, при знакомстве с новыми людьми и др.

Таких особенностей эмоционально-волевых и поведенческих реакций у воспитанников мы обнаружили четыре (эксплозивность, пуэрильность, астеничность и торпидность). Распределение воспитанников с тяжелой умственной отсталостью по вариантам дизонтогенеза в % к общему количеству представлено на рисунке 1.

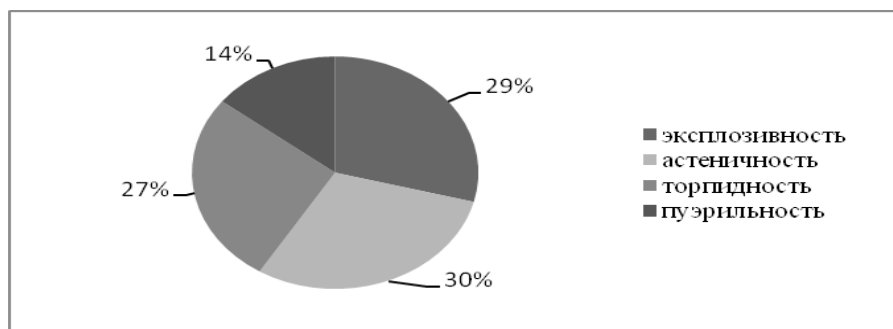


Рис. 1 . Типичные аффективно-поведенческие проявления воспитанников по данным методики В.А. Галкина «Определение варианта дизонтогенеза».

Эксплозивность отмечена у 36 воспитанников. Среди них не было выявлено детей с медицинским диагнозом «глубокая умственная отсталость». В этой группе оказались четыре ребенка с деменцией и по 16 воспитанников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Астеничность характерна для 37 воспитанников. Больше всего в этой группе состояло детей с медицинским диагнозом «умеренная умственная отсталость» – 15 человек, 13 детей имели тяжелую умственную отсталость и 9 детей – деменцию. Детей с глубокой умственной отсталостью в этой группе не обнаружено.

Торпидность диагностирована у 33 воспитанников, в том числе 8 детей с умеренной, 12 – с тяжелой, пять – с глубокой умственной отсталостью и 8 детей с деменцией.

Пуэрильность выявлена у 18 воспитанников. Среди них оказались 9 детей с умеренной умственной отсталостью, 8 – с тяжелой и один – с глубокой умственной отсталостью.

Таким образом, среди воспитанников школы-интерната «Вера» выделены ведущие типы аффективно-поведенческих нарушений, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-развивающего процесса. В отличие от динамического критерия уровня активности, вариант дизонтогенеза отражает устойчивые преморбидные свойства личности детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Принадлежность к клинической группе лишь отчасти влияет на этот параметр наблюдения. Среди глубоко отсталых не было найдено детей с астеническим и взрывным вариантом дизонтогенеза, а среди пуэрильных – детей с деменцией. Почти все (пять из шести) воспитанники с глубокой умственной отсталостью также характеризуются выраженной торпидностью и только один человек отличался пуэрильностью. А среди воспитанников с торпидными и пуэрильными характеристиками поведения большое количество детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В сочетании с уровнем активности, вариант дизонтогенеза позволяет определять условия (мотивы и уровень необходимой помощи), ее форму осуществления (индивидуально или в группе) и характеристики предлагаемых воспитанникам трудовых навыков (монотонность, сложность), учитывающие их индивидуально-личностные особенности.

При организации нашего исследования мы понимали социально-трудовую абилитацию как процесс и результат клинико-психолого-педагогического и социально-трудового сопровождения детей в специально организованной коррекционно-развивающей среде. В качестве содержательных компонентов процесса социально-трудовой абилитации мы выделили: развитие уровня активности воспитанников, расширение их социального опыта, развитие познавательной деятельности, социально-бытовую ориентировку и трудовую подготовку.

В процессе психолого-педагогического изучения мы использовали специально сконструированные диагностические методики: «Карту трудового прогноза», разработанную нами для исследования трудовой деятельности воспитанников, в которой отражались индивидуальные детерминанты и особенности развития трудовой деятельности, а также рекомендации по организации учебных занятий по труду и трудотерапии; «Уровень активности», разработанную нами для оценки продуктивности деятельности; методику дифференциации воспитанников на группы для занятия трудом, предложенную В.А. Галкиным и его коллегами [1] для решения задач социально-трудовой реабилитации взрослых умственно-отсталых инвалидов, проживающих в интернатах собеса, адаптированную нами; методику Гюнцбурга “Социограмма” для диагностики особенностей социализации тяжело умственно отсталых детей [2].

Выявив в целом положительную динамику в развитии уровня активности, социализации и трудовой деятельности воспитанников с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, мы обнаружили, что дети разных клинических групп, находясь в одних и тех же условиях школы-интерната, демонстрируют разную успешность в социально-трудовой абилитации.

Первичные диагностические данные оказались слишком громоздкими, чтобы выяснить факторы, влияющие на успешность социально-трудовой абилитации, и поэтому возникла необходимость их факторизации.

Из всего объема эмпирических данных на каждого из воспитанников был составлен профиль, включающий в себя 40 переменных, которые вносят определенный вклад в успешность социально-трудовой абилитации. Клинические пункты этого профиля были построены в номинальной шкале (наличие признака оценивалось одним баллом, отсутствие признака – ноль баллов), а часть переменных, отражающих результаты психолого-педагогической диагностики, включали в себя соответствующее количество баллов. Так, данные о глубине интеллектуальных нарушений по МКБ-10, наличии психопатологических синдромов, двигательных, зрительных, слуховых, речевых нарушений, одновременном сочетании двух и более дополнительных нарушений, а также о ведущем типе эмоционально-поведенческих реакций по методике «Вариант дизонтогенеза» (эксплозивность, астеничность, пуэрильность, торпидность) отражали клинические параметры наблюдения, и были взяты нами из медицинских карт воспитанников. Данные об эмоциональном отношении ребенка к пребыванию в школе-интернате, как показателя адаптивности, уровня собственной активности ребенка в общении, при самообслуживании, в учебной и трудовой деятельности, содержались в шкалах методики «Уровень активности». Уровень развития навыков самообслуживания (поведение за столом во время еды, способность к самостоятельному передвижению, самостоятельность в уходе за телом и одевании), разви-

тия речи и познавательной деятельности (речь, сравнение и элементарные понятия, понятия о числах, действия с карандашом и бумагой), социальной приспособленности (игра, бытовая деятельность), моторики (мелкая моторика и общая моторика) определялись нами по методике «Социограмма» Х.С. Гюнцбурга. Готовность к трудовой деятельности изучалась по специально сконструированной нами методике «Трудовой прогноз» и отражала следующие компоненты развития трудовой деятельности: способ восприятия инструкции, эмоциональное отношение к труду, утомляемость, пресыщаемость, темп деятельности, устойчивость к работе, способность работать в коллективе, мотивация к труду, интерес к труду, а также уровни развития навыков огородничества и навыков нанизывания бисера.

Параметры, оцениваемые данными методиками, а также результаты клинико-психолого-педагогической диагностики (глубина интеллектуальных нарушений, данные о сопутствующих сенсомоторных нарушениях, неврологических и психопатологических синдромах) подверглись факторизации методом главных компонент с последующим поворотом факторных структур по принципу Varimax с помощью статистической программы «STADIA» для Windows. В результате были выделены два фактора, определяющих структурные элементы успешности социально-трудовой абилитации.

В первый фактор «готовность к производительной деятельности» вошли все 11 переменных карты трудового прогноза, которые высоко коррелировали друг с другом и имели высокие показатели значимости. Внутри этого фактора на первый план выступила мотивационная составляющая трудовой деятельности (0,871).

Во второй по значимости влияния на абилитацию фактор «владение повседневными навыками» вошли четыре переменных из методики «Уровень активности» и девять – из методики «Социограмма».

Положительный полюс второго фактора «уровень владения повседневными навыками», представлен достаточным уровнем владения повседневными навыками самообслуживания и обеспечивается достаточным развитием общей моторики. Отрицательный полюс – противоположными характеристиками.

Таким образом, основными факторами социально-трудовой абилитации мы можем считать психологическую готовность к трудовой деятельности и уровень владения повседневными навыками. Различия факторных оценок (z_{cp}) позволили разделить участников эксперимента на группы по типам социально-трудовой абилитации.

Школьники, относящиеся к группе успешных (I типу) социально-трудовой адаптации, характеризуются относительно высокой готовностью к трудовой деятельности и достаточным для самообслуживания уровнем владения повседневными навыками. Дети со средней успешностью (II тип) отличаются высокой готовностью к труду и низкой сфор-

мированностью повседневных навыков. Воспитанники с низкой готовностью к трудовой деятельности и достаточным уровнем владения повседневными навыками относятся к III типу успешности. IV тип (неуспешные) составляют дети с низкой готовностью к труду и низким уровнем владения повседневными навыками.

Итак, нами были выделены четыре типа успешности социально-трудовой абилитации воспитанников с тяжелой умственной отсталостью и предложены рекомендации по оптимизации психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающего процесса в целом.

В каждой из рассматриваемых групп представлены все варианты эмоционально-волевых нарушений воспитанников, но в каждой группе определяется преобладающий тип дизонтогенеза, оказывающий существенное влияние на успешность социально-трудовой абилитации. В группе «успешных» чаще встречаются воспитанники с эксплозивностью, тогда как в группе «средне-успешных» больше воспитанников с астеническим вариантом. В группе «низко-успешных» преобладают воспитанники с пуэрильностью, в группе «неуспешных» – с выраженной торпидностью нервных процессов. Эти данные свидетельствуют, что одним из критериев, детерминирующих успешность социально-трудовой абилитации воспитанников с тяжелой умственной отсталостью, являются особенности их эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, принадлежность к типу дизонтогенеза (по методике В.А. Галкина) в сочетании с глубиной интеллектуальных нарушений и наличием других дополнительных нарушений позволяет прогнозировать успешность социально-трудовой абилитации детей с тяжелой умственной отсталостью в условиях школы-интерната.

Библиографический список

1. Социально-трудовая реабилитация инвалидов с глубокой степенью умственной отсталости / Под ред. В.А. Галкина – М.: ЦИЭТИН, 1979. - С. 3 –19.
2. Шипицина, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Речь, 2005. — 447 с.

Е.А. Макеева

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Формирование мотивации к учению у младших школьников с задержкой психического развития

Процесс реорганизации всей системы образования, интенсифицирует поиск новых более эффективных психолого-педагогических методов и приемов коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой пси-

хического развития (ЗПР). В этом контексте изучения мотивационно-потребностной сферы учащихся младших классов с ЗПР – одно из приоритетных направлений в исследовании проблемы личностного становления детей данной категории. Учебная мотивация детей с задержкой психического развития резко снижена. Интеллектуальное отставание тормозит развитие познавательного интереса. Для них длительное время ведущей деятельностью является игра. Учитывая это, учитель должен решать одну из важных задач на уроке – формирование учебных мотивов.

В своих работах многие исследователи отмечают «демотивированность основной части учащихся» (А.К. Маркова), «мотивационный вакуум», появляющийся на рубеже начальной и средней школы (М.В. Матюхина). В психологии мотивацию учения относят к тем структурам, которые «регулируют, управляют, развивают мыслительную деятельность человека, определяя его поведение на личностном уровне», обеспечивают «личностный смысл собственной учебной деятельности, отношения с педагогами и детьми, способность выработки жизненных личностных целей и ценностных ориентаций» (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, П.М. Якобсон и др.).

Первый год обучения должен рассматриваться как самоценное звено не только начального, но и всего общего образования, как своего рода «пропедевтический» этап, выполняющий важнейшее предназначение в дальнейшей жизни и учении ребенка:

- на этом этапе закрепляется, преобразуется начальная мотивация;
- осуществляется самосознание и самооценка ребенком себя как субъекта новой для него деятельности – учения, своего статуса «Я-ученик», формируются качества психики, определяющие его общий характер и поведение;
- формируется учебно-познавательная деятельность как база всего последующего обучения, происходит развитие и обогащение речевой деятельности и речевой практики;
- складываются умения сотрудничества в учебной деятельности, опыт общения с детьми и с учителем.

Наше исследование мотивационной сферы младших школьников с ЗПР показало, что уже на начальном этапе обучения необходимо проводить коррекционно-развивающую работу по формированию мотивации учения, учитывая следующие основные факторы как возможные причины отрицательного отношения к учению:

- недоразвитие высших психических функций, несформированность когнитивных процессов, обеспечивающих успешную учебную деятельность;

- несформированность мотивации учения, неадекватная самооценка и, как следствие, эмоциональные состояния, препятствующие формированию положительного отношения к учению;

- несформированность социальных норм и навыков общения и, как следствие, неэффективные защитные реакции у детей, способствующие формированию учебной и социальной дезадаптации.

Условиями, способствующими формированию положительной мотивации учения у данной категории детей, являются: небольшая численность класса; активное включение родителей в процесс развития их детей; развитие познавательных интересов; формирование адекватной самооценки учащихся через сравнение с самим собой, собственным ростом и успехами; оценка индивидуальной динамики личностного развития ребенка.

Л.В. Занков подчеркивал, что обучение не может сделать всех школьников одинаковыми. Главное – это добиться того, чтобы каждый достиг максимума в своем развитии. У каждого ребенка имеется индивидуальный путь развития.

В связи с этим, основной целью коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития должно стать создание условий, способствующих развитию личности младшего школьника. Главной задачей является вовлечение младших школьников этих категорий в целенаправленную деятельность, формирование у них желания выполнять предъявляемые требования, стремление к достижению конечного результата за счет оптимизации их интеллектуальной деятельности, за счет стимуляции психических процессов и формирование позитивной мотивации на познавательную деятельность.

Анализ экспериментальных данных показал, что причины несформированности мотивации учения у детей с ЗПР могут быть связаны как с его внутренними проблемами, так и с внешними проблемами, связанными с неэффективной системой требований и подкреплений, используемых взрослыми во взаимодействии с ребенком. Часто несформированность учебной мотивации у детей данной категории была обусловлена отсутствием соответствующих ожиданий и социальной востребованности успехов детей, а также недостатком своевременной и адекватной помощи взрослых. Результатом этого является формирование неэффективных защитных реакций у детей и их учебная и социальная дезадаптация.

Коррекционная работа по формированию мотивации к учению должна осуществляться психологом по следующим направлениям: индивидуальная и групповая работа с учащимися; работа с родителями; работа с учителем. В идеале работа по коррекционно-развивающей программе предполагает сотрудничество педагога и психолога с одной стороны, психолога и школьника – с другой. Психолог представляет информацию о проблемах в умственном развитии, их локализации у учащихся. Обсу-

жая с учителем способы преодоления недостатков, психолог может оценить эффективность педагогических воздействий. Кроме того, психолог, проводя коррекционные занятия, помогает учащимся преодолевать трудности при усвоении школьной программы. Коррекционная работа должна быть связана с развивающей, потому, что корректируя те или иные отклонения в психическом развитии ученика с ЗПР, психолог и педагог должны создавать такие условия для его развития, в которых в полной мере проявится индивидуальность ребенка, он сможет подняться на оптимальный для него уровень развития.

Таким образом, в основу данной программы положены следующие основные принципы.

1. Обеспечение комплексного характера психолого-педагогического воздействия, что позволяет учитывать все уровни жизнедеятельности ребенка с ЗПР. Это позволяет, с одной стороны, решить проблемы их недоразвития, создать у них мотивацию саморазвития, с другой стороны – обеспечить благоприятные условия раскрытия их индивидуальных особенностей и возможности их самореализации в процессе обучения и социальных взаимодействий.

2. Системный подход, предполагающий рассмотрение взаимодействий и взаимоотношений между детьми, родителями и учителями с точки зрения целостной взаимосвязанной единой системы, в которой все участники взаимно обуславливают состояние и поведение друг друга.

3. Принцип гуманистической психологии, предусматривающий организацию сотрудничества всех участников процесса (психолога, педагогов, родителей, детей) и участие их в реализации программы на добровольных началах.

При составлении индивидуальной коррекционной программы необходимо придерживаться следующих этапов: планирование целей, задач, тактики проведения коррекционной работы; выбор формы проведения; отбор методик и техник коррекционной работы; организация условий осуществления коррекционной программы; проведение коррекционных занятий с детьми; с родителями; оценка эффективности коррекционной работы.

Оказание профессиональной помощи в формировании мотивации к учению требует понимания как психологических особенностей детей с задержкой психического развития, так и принципов и правил осуществления коррекционно-развивающей работы. Поэтому такая работа может быть обеспечена только тесным взаимодействием педагогов и школьных психологов.

СЕКЦИЯ 5
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

С. Е. Роюк

*Волинский национальный университет имени Леси Украинки,
г. Луцк, Украина*

**Психологические особенности мотивационной сферы студентов
с разным уровнем учебных достижений**

Постановка научной проблемы. В психологической научной литературе в последние годы вопросу мотивации учебной деятельности и качеству учебы уделяется большое внимание. Этот вопрос актуален в современных условиях перехода высшей школы к многоуровневой системе образования. В целом, исследования особенностей мотивационной динамики являются важными детерминантами развития полноценной личности студента, так как структура мотивов, сформированная во время учебы в вузе, становится основой личности будущего специалиста.

Результаты научных исследований показывают, что высокий уровень мотивации к деятельности является предпосылкой ее успеха. Студенты с надлежащей учебной мотивацией, склонны более добросовестно и упорно работать и, как правило, достигают высоких успехов (Д. МакКлэлланд, Т. А. Матис, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Р. де Чармс) [1; 2; 6]. Теоретический анализ и наше собственное наблюдение приводят к мысли о том, что преимущество внешних, утилитарных мотивов влечет за собой формальный подход к учёбе, отсутствие творческого подхода, негативное или безразличное отношение к учёбе, что лежит в основе низкой успеваемости студентов.

В связи с этим возрастает интерес исследователей к психологическим факторам успешной учебы. Так, в частности, вопросом влияния особенностей мотивации учебной деятельности на ее производительность занимались М. И. Алексеева, Д. Б. Эльконин, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн [1; 5; 6; 7; 9; 16]. Изучению онтогенетического аспекта этой проблемы посвящены научные разработки Л. И. Божович, М. Т. Дрыгус, С. С. Занюк, И. В. Дубровиной, В. Г. Каменской, Л. В. Марьяненко, С. Г. Москвичова, Ю.М. Орлова и др. [2; 3; 4; 13; 14; 15]. В результате анализа научной литературы нами было обнаружено, что вопрос взаимосвязи иерархии мотивов учебы и уровня учебных достижений студентов разработан недостаточно широко, по сравнению с изучением и освещением этого вопроса в школьном возрасте. Желание частично заполнить эти пробелы побудило к выбору темы нашего исследования.

Цель исследования – выяснение закономерностей мотивации учебы студентов с разным уровнем учебных достижений. Исходя из цели исследования, мы поставили перед собой следующие **задачи**: проанализировать научную литературу по теме исследования; подобрать те методы и методики, которые помогут раскрыть особенности мотивационной сферы студентов; провести экспериментальное исследование по изучению мотивационной сферы студентов 1-го и 4-го курсов факультета психологии Волынского национального университета имени Леси Украинки с целью выявления их мотивационной направленности.

Основная часть исследования. Многокомпонентная иерархизованность мотивационной сферы личности требует выделения единицы ее анализа – определенного объяснительного конструкта, который бы не только целостно отображал разнообразие мотивационных компонентов в процессе осуществления деятельности, но и позволил бы операционализировать объект психодиагностики мотивации. Таким гипотетическим конструктом может выступать "мотивационный синдром". Впервые данный термин употреблен Ю. М. Орловым для обозначения совокупности мотивов, соотнесенных с той или другой потребностью [14]. Автор отмечает факт «пересечения» мотивов в познании с мотивами достижения, аффилиции, доминирования, что позволяет путем стимулирования одного из них, влиять на других. Основными формами проявления мотивационного синдрома являются социальные, познавательные и профессиональные мотивы, которые образуют соответственно социальный (СМС), познавательный (ПМС) и профессиональный (ПРМС) мотивационные синдромы. При этом каждый мотивационный синдром определяется в соответствии с основными (доминирующими) мотивами [12].

К структуре СМС могут быть отнесены мотивы достижения (характеризуют стремление и ценности субъекта), аффилиции (описывают дружественные, кооперативные эмоционально окрашенные аспекты общения), доминирования (рассматривают властные и состязательные стороны социального взаимодействия), обязанности и ответственности; к структуре ПМС – широкие (направленность на получение знаний, умений и навыков) и узкие (направленность на процесс и способы познания и получения знаний, на повышение их эффективности), познавательные мотивы – субъективные проекции процесса приобретения опыта; к структуре ПРМС – мотивы, которые связаны с трудовой деятельностью, выбором профессии и выбором места работы [12].

В нашей статье уделяется внимание исследованию социального и познавательного мотивационного синдрома у студентов, их взаимосвязь с уровнем учебных достижений. Наше экспериментальное исследование проводилось в 2009-2010 годах на базе факультета психологии Волынского национального университета имени Леси Украинки. В нем приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов. Выборка составила 80 студентов (по 40 представителей из каждого курса). Особенностью нашей выборки

было, то, что в неё вошли преимущественно лица женского пола (87,5%). В целом это отображает специфику факультета. Возраст диагностированных варьировал в пределах от 17 лет до 21 года. Распределение опрашиваемых по возрастным характеристикам в процентах представлено на рис. 1.

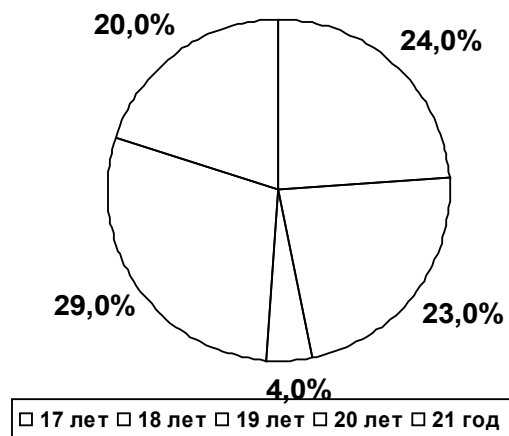


Рис. 1. Распределение по возрастным характеристикам, %

Для исследования психологических особенностей мотивационной сферы студентов 1-го и 4-го курсов мы использовали такие методики: методика А. А. Реана и В. А. Якунина "Мотивы учебной деятельности студентов", направленная на определение ведущих мотивов учебной деятельности; опросник Ю. М. Орлова «Потребности в достижениях», измеряющий потребность в достижении, под которой понимается тенденция к улучшению результатов, переживания успеха-неудачи в любой деятельности, неудовлетворение достигнутым, настойчивость в достижении собственных целей, уверенность в себе; опросник «Учебная мотивация» М. И. Алексеевой, который помогает определить доминирующие мотивы личности (идейно-политические, научно-познавательные, профессиональные и практически ценностные, самовоспитания, социального престижа, социальной идентификации, утилитарные и коммуникативные мотивы).

В нашем исследовании приняли участие студенты со средним баллом от 3-3,9 (1 курс – 23 студента, 4 курс – 18 студентов) и высоким баллом 4-5 (1 курс – 17 студентов, 4 курс – 22 студента), который отображает уровень учебных достижений.

Изучая ведущие мотивы учебной деятельности для студентов с разным уровнем учебных достижений за методикой "Мотивы учебной деятельности студентов" А. А. Реана и В. А. Якунина, мы получили следующие результаты. Для студентов с высоким уровнем учебных достижений (4-5 балла) самым важным мотивом является мотив становления высококвалифицированного специалиста, вторым по значимости – мотив получения диплома и успешной учебы. У студентов со средним уровнем учебных дости-

жений (3-3,9 балла) прослеживается главный мотив – получения диплома, а желание стать высококвалифицированными специалистами занимает следующий ранг. Мотивы получения знаний и овладения профессией более важны для первокурсников. При этом первокурсники, которые стремятся овладеть профессией в основном, имеют высокий балл 4-5. Несмотря на уровень учебных достижений, студенты 4 курса отводят мотиву овладения профессией незначительную роль. В целом, это может свидетельствовать об усвоении базовых знаний, или о том, что свое будущее студенты видят в других научных сферах. Хотелось бы отметить, что мотивы получения глубоких знаний (6 ранг) и успешного продолжения обучения на следующих курсах (7 ранг) отображены в равной степени у студентов как с высоким, так и средним уровнем учебных достижений. Последующие позиции у студентов с высоким уровнем учебных достижений занимают мотив достижения одобрения родителей и окружающих, а также мотив избегания осуждения и наказания за плохую учёбу. Для студентов со средним уровнем учебных достижений наименее важны мотивы «неотставания» от однокурсников, выполнения педагогических требований, избегания осуждения и наказания за плохую учёбу. Как оказалось, прямая зависимость между средним баллом и выбором мотива получения знаний прослеживаются как у студентов первого, так и четвертого курсов. Также нужно отметить, что студенты с высоким уровнем учебных достижений стремятся более активно получить знания, чем студенты со средним уровнем учебных достижений.

С помощью опросника Ю. М. Орлова «Потребности в достижениях» нами были получены результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Потребности в достижении

Уровень потребностей в достижении	Среднее значение		Успешность студентов			
	1 курс	4 курс	1 курс		4 курс	
			4-5 балла	3-3,9 балла	4-5 балла	3-3,9 балла
Низкий	3	5	0	3	2	3
Средний	29	26	12	17	13	13
Высокий	8	9	6	2	7	2
Количество студентов	40	40	17	23	22	18

По результатам диагностики можно сделать вывод, что потребность в достижении выражена на среднем уровне, как у первокурсников (72, 5%), так и у четверокурсников (65%). В целом, средний уровень (68,75%) потребностей в достижении присутствует у студентов как с высоким уровнем учебных достижений (31,25%), так и со средним уровнем учебных достижений (37,5%). К студентам с низким уровнем потребностей в достижениях (10%), в основном относятся обучающиеся среднего уровня учебных дости-

жений как первого так и четвертого курсов (шесть студентов). Высокий уровень потребностей в достижении (21,25%) более выражен у студентов с высокой успеваемостью (16,41%), нежели у студентов со средней успеваемостью (5%). При этом, высокий уровень потребностей в достижении представлен в равной степени как у четвертого курса, так и у первого.

Результаты исследования с помощью опросника «Учебная мотивация» М. И. Алексеевой показали (рис. 2), что у студентов с разным уровнем учебных достижений по разному распределены мотивы научной деятельности, хотя коммуникативный мотив и мотив социального престижа является самым важным для всех студентов, независимо от уровня учебных достижений. Нужно отметить, что для студентов со средним уровнем учебных достижений мотив социального престижа является более важным, и это может свидетельствовать о стремлении студентов подчеркнуть собственную социальную принадлежность к определенной группе людей, например к студенчеству. Научно познавательные мотивы и мотивы самовоспитания более важны для студентов с высокими оценками, они более склонны к постановке целей, признают важность самовоспитания, саморазвития и самоусовершенствования. В целом, утилитарные мотивы выражены примерно в одинаковой степени как у студентов со средним, так и высоким уровнем учебных достижений. Такие показатели могут свидетельствовать о желании студентов иметь некоторую выгоду и пользу от учебы, например, в будущем это может быть хороший заработок. Идеино-политические мотивы занимают последнее место в иерархии учебной мотивации, они наименее важны для студентов с разным уровнем учебных достижений.

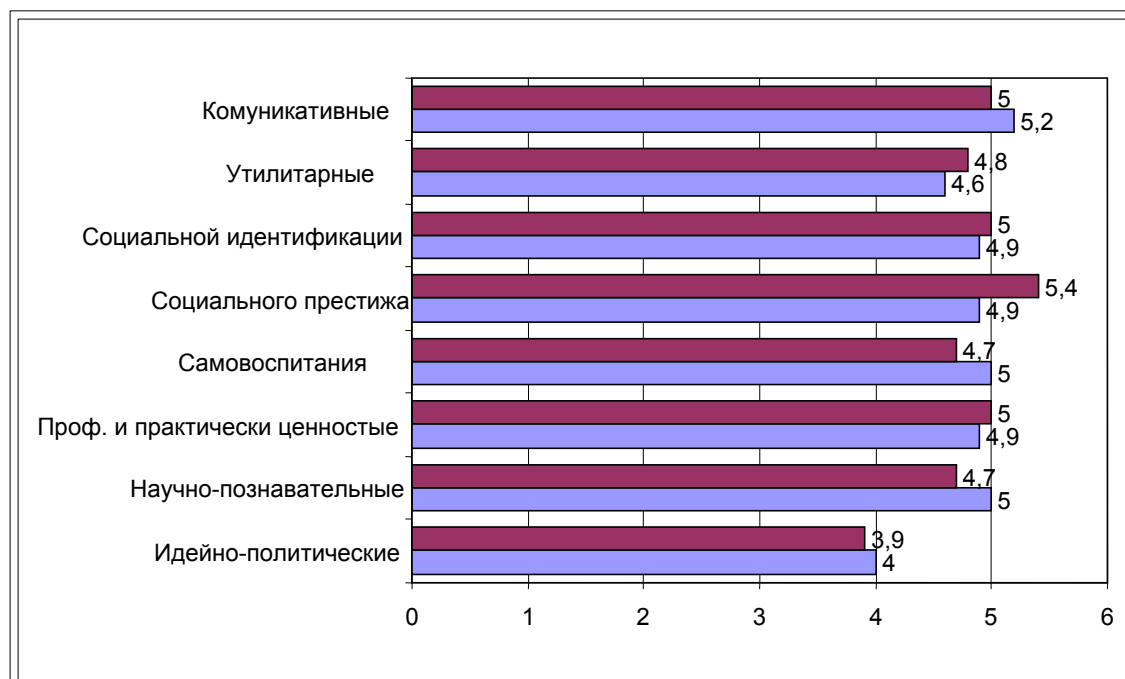


Рис. 2. Мотивы учебной мотивации, баллы

В результате исследования мотивов учебной деятельности нами было отмечено, что у 1-го курса доминирует мотив самовоспитания, а у 4-го курса – мотив социального престижа. Наименее доминирующим мотивом как для студентов 1-го, так и 4-го курсов оказался идейно-политический мотив. В целом, профессиональные и практично-ценностные мотивы, мотив социального престижа и мотив социальной идентичности, коммуникативный мотив важны как для 1-го, так и для 4-го курсов.

Результаты исследования психологических особенностей мотивационной сферы студентов с разным уровнем учебных достижений показали, что между группой студентов с высоким уровнем учебных достижений (4-5 балла) и студентов со средним уровнем учебных достижений (3-3,9 балла) есть статистически значимое отличие в показателях выбора важности таких мотивов, как «желание успешно учиться и сдавать экзамены на «отлично» и «хорошо» ($t=5,08$), «самовоспитания» ($t=4,74$). По таблице критических значений вероятность доверия для такого результата составляет 0,999 ($p < 001$). Следовательно, мы получили статистическое подтверждение зависимости получения высоких баллов и мотивов «желание успешно учиться, сдавать экзамены «отлично» и «хорошо» и «стремления к самовоспитанию».

Кроме того были обнаружены отличия в таких мотивах как «желание постоянно получать стипендию» ($t=3,36$) и «избегать осуждения и наказания за плохую учёбу» ($t=2,94$), при вероятности доверия 0,99 ($p < 001$). На основе таблицы критических значений видны отличия с вероятностью доверия для 0,95 ($p < 001$) в мотивах «овладение профессией» ($t=2,47$) и «не отставать от однокурсников» ($t=2,51$). На основе данного анализа можно сделать вывод, что у студентов с высоким уровнем учебных достижений была обнаружена тесная позитивная взаимосвязь между высоким уровнем учебных достижений и такими мотивами как «потребность в достижении» ($r=0,70$), «желание получить диплом» ($r=0,68$) и «стать высококвалифицированным специалистом» ($r=0,62$).

У студентов со средним уровнем учебных достижений прослеживается тесная позитивная связь между уровнем учебных достижений и мотивом социального престижа ($r=0,60$), и тесная негативная связь с мотивом получения диплома ($r=-0,65$). На основе этих данных можно сделать вывод, что мотив получения диплома является доминирующим мотивом у студентов со средним уровнем учебных достижений.

Нами была обнаружена средняя корреляционная связь между мотивом обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности ($r=0,51$), научно познавательными мотивами ($r=0,40$) и уровнем учебных достижений, характерных для студентов с высоким уровнем учебных достижений. Потребность в достижении ($r=0,54$) на среднем уровне коррелирует с уровнем учебных достижений у студентов со средним баллом 3-3,9. Коэффициент с уровнем корреляции в $r=0,31$ относительно профессионального и практически ценностного мотива у студен-

тов со средним уровнем учебных достижений 3-3,9 баллы и $r=0,35$ – мотив получения интеллектуального удовольствия для студентов со средним баллом 4-5 указывают на слабую взаимосвязь с уровнем учебных достижений.

Выводы. Анализ теоретического материала и результатов экспериментального исследования дал нам возможность сделать следующие выводы: для студентов с высоким уровнем учебных достижений более важны мотивы обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности, научно-познавательные мотивы, мотивы самовоспитания и получения знаний; для студентов со средним уровнем учебных достижений более важны мотивы социального престижа, а также мотивы избегания осуждения и наказания за плохую учёбу; идейно-политические мотивы являются малозначимыми как для студентов с высокими, так и средними баллами и не зависят от уровня учебных достижений; высокий уровень учебных достижений имеет тесную позитивную связь с мотивами потребности в достижении ($r=0,70$), желанием получить диплом ($r=0,68$) и стать высококвалифицированным специалистом ($r=0,62$); высокая негативная взаимосвязь прослеживается между низким уровнем учебных достижений (3-3,9 балла) и стремлением получить диплом ($r=-0,65$). Следовательно, можно сделать вывод, что мотив получения диплома доминирует у студентов со средним уровнем учебных достижений.

На основе сравнения результатов диагностики студентов 1-го и 4-го курсов с разным уровнем учебных достижений нами было установлено, что:

- независимо от уровня учебных достижений научно-познавательные мотивы и мотивы самовоспитания более важны для первокурсников;
- мотивы получения знаний и овладения профессией являются значительно важнее для первокурсников;
- студенты 1-го курса со средним баллом 4-5 в большей степени стремятся овладеть профессией;
- несмотря на уровень учебных достижений, четвертокурсники уделяют мотиву «овладение профессией» незначительную роль;
- мотив интеллектуального удовлетворения для четвертого курса, в отличие от первокурсников, более важен;
- желание успешно учиться, сдавать экзамены на «отлично» и «хорошо», получать стипендию для четвертокурсников является менее значимым, чем для первокурсников;
- коммуникативный мотив оказался важным для студентов как 1-го, так и 4-го курсов.

Мы рассматриваем перспективы наших последующих исследований в более полном изучении психологических факторов, которые влия-

ют на мотивационную сферу студентов с разным уровнем учебных достижений с возможностью диагностично-коррекционной работы.

Библиографический список

1. Алексеева М. И. Мотиви навчання учнів.— К.: Рад. школа, 1974.— 120 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности.— М.: Междунар. пед. акад., 1995.— 212 с.
3. Занюк С. С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. Навчальний посібник.— Луцьк: Вид-во Волинського держ. університету, 1998.— 124 с.
4. Занюк С. С. Психологія мотивації. Навчальний посібник.— К.: Либідь, 2002.— 304 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості.— К.: Рад.школа, 1989.— 608 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.
7. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. — М., 1989. — 354 с.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание // ХУІІІ Международный психологический конгресс: Тезисы сообщений.— М.: 1966.— С. 25-32.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб./ С. Д. Максименко.— [2-ге вид., перероб. та доп.].— К.: Центр навчальної літератури, 2004.— 272 с.
10. Мар'яненко Л. В. Теоретичний аналіз пізнавальної активності школярів // Наукові записки ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка.— К.: Міленіум, 2006.— Вип. 25.— С. 298-319.
11. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. — М.: Знание, 1990. — 198 с.
12. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навч. посібник для студентів вищих навч. закл / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. — К.: Видавничий Дім "Слово", 2009. — 464 с.
13. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность, управление.—Киев-Сан-Франциско, 2003.— 492 с.
14. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа.— М., 1984. — 412 с.
15. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной.— М.: Просвещение, 1991.— 303 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— СПб.: Питер, 2001.— 720 с.
17. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. — 5-е изд.— СПб.: Питер, 2003.— 651 с.

Академическая мобильность студентов в России и за рубежом

Мобильность – понятие новое в российском образовании, объединившее в себе старые явления. Практически с самого образования университетов существовали такие средства организации обучения, как стажировки, обмен студентами и т.д. Они позволяли заинтересованному человеку, получающему высшее образование, не только познакомиться со своим университетом и его научной школой, но и расширить свои знания, культурный кругозор, методологию обучения за счет знакомства с чужими исследовательскими и учебными традициями, с другой методологией и прикладными проектами. Некоторые исследователи сравнивают по значимости явление академической мобильности с «самостажи- ровками» Петра Великого в конце XVII века в Голландии.

Сегодня эта практика приобрела более общее, глобальное значение. Современное понятие мобильности включает в себя разные практики, разные формы обучения.

Развитие академической мобильности российских студентов, преподавателей и администраторов является одним из важнейших направлений вхождения России в Болонский процесс, наряду с введением многоуровневой системы высшего образования и кредитно-модульной системы обучения, модернизацией государственной системы гарантий качества образования, схем финансирования и разработкой внутривузовских систем управления качеством образования и новых форматов документов об образовании.

Во всех болонских документах присутствует положение о важности мобильности. В приложении к рекомендации комитета министров Совета Европы государствам – членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) дается следующее определение: «Академическая мобильность подразумевает период обучения, преподавания и/или исследования в стране другой, чем страна местожительства учащегося или сотрудника академического персонала. Этот период должен иметь ограниченную продолжительность, при этом предусмотрено, что учащийся или сотрудник возвращается в его или ее родную страну после завершения обозначенного периода» [5]. Академическая мобильность способствует подготовке студентов в избранной сфере деятельности, расширению научных знаний в какой-либо области обучения, поддержанию ценных контактов между учащимися и академическим персоналом повсюду в Европе, развитию взаимного понимания.

В правовых актах и уставах вузов академическая мобильность рассматривается как перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое об-

разовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом.

В документах подчеркивается, что мобильность раскрывает широкое поле возможностей для студентов: это и расширение выбора возможных образовательных услуг, и увеличение степени доступа в другие учебные заведения. Соответственно, участники программ мобильности находят различные пути для удовлетворения своих потребностей и реализации своих интересов, от смены факультета в «родном» вузе до выезда в другую страну. Мобильность позволяет различным участникам этого процесса достичь целого ряда целей и удовлетворить ряд потребностей. Эти цели и потребности могут быть чрезвычайно разнообразны и могут носить как сугубо рациональный (освоение новых компетенций), так и эмоциональный характер (уехать подальше в поисках нового). Таким образом, под академической мобильностью понимается предоставление возможности студентам, преподавателям и административному персоналу вузов «перемещаться» из одного вуза в вуз другой страны, гражданами которой они не являются, на ограниченный во времени период, с возвращением в свою страну по завершении обучения за рубежом.

Анализ работ по проблеме [1, 2, 4] позволяет уточнить особенности академической мобильности студентов. Основными субъектами академической мобильности являются [2, с. 68]: студенты всех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура); выпускники первого и второго циклов высшего образования; преподаватели; администраторы и сотрудники вузов; исследователи.

Галичин В.А. называет основные принципы организации студенческой мобильности [2, с. 69]:

студент должен в процессе обучения проучиться в зарубежном вузе семестр или учебный год;

при этом он обучается на языке страны пребывания или на английском языке и на этих же языках сдает текущие и итоговые испытания; обучение за рубежом по программам мобильности для студента бесплатно;

студент самостоятельно оплачивает транспортные расходы, проживание, питание, медицинские услуги, учебные занятия вне согласованной (стандартной) программы (например, изучение языка страны пребывания на курсах);

в базовом университете, который направляет студента для обучения за рубеж, студенту засчитываются полученные им в принимающем университете кредиты, он не сдает никаких дополнительных дисциплин за период учебы за рубежом;

университет вправе не засчитывать в счет своей программы академические кредиты, которые студент получил в других вузах без предварительного согласования с деканатом;

приоритетными считаются программы получения студентом совместных и двойных дипломов.

Необходимо отметить цели и задачи, которые ставятся перед российским студентом в академической мобильности. Богословский В.И. считает, что главная цель мобильности сегодня – дать студенту возможность получить разностороннее европейское образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить доступ в признанные центры знаний, где традиционно формировались ведущие научные школы, расширить познания студента во всех областях европейской культуры, привить ему чувство гражданина Европы [1, с.30]. Клементовичус Я.Я. отмечает целую группу задач, которые может решать академическая мобильность [3, с. 18]:

формирование междисциплинарных компетенций – освоение новых знаний из разных областей (например, изучать биологию в одном вузе и математику в другом);

получение конкретных специфических знаний: глубокое и специализированное изучение иностранного языка; профессиональное образование в вузе, который обладает бесспорным авторитетом в конкретной области; узкопрофессиональные знания по областям, в которых необходимо присутствие в стране или принимающем вузе;

знакомство с научными и образовательными традициями и школами, которые сохраняются и развиваются в разных учреждениях, регионах, странах;

знакомство с культурой другого региона или страны.

Европейское сообщество пытается решить с помощью мобильности социокультурные задачи: усилить конкурентоспособность Европы путем построения общества, основанного на знаниях; усилить чувство европейской идентичности и гражданства у молодого поколения.

Несмотря на привлекательность мобильности как одним из средств обучения, Европейская практика организации студенческой мобильности показывает, что этот процесс, не принял широких масштабов. В Западной Европе академическая мобильность студентов охватывает около 5-10 % от общего числа студентов. Академическая мобильность становится важным компонентом образовательной и исследовательской деятельности российских вузов. К наиболее распространенным формам академической мобильности Галичин В.А. относит совместные программы, программы двойных (тройных) дипломов, программы двойной аспирантуры, стажировки, участие в семинарах и конференциях, курсы по-

вышения квалификации. Вопросы организации академической мобильности находят отражение в основных документах вузов (устав, миссия, стратегия (концепция) развития).

Таким образом, академическая мобильность – одно из средств подготовки специалистов, дающее возможность получить разностороннее европейское образование, позволяющее ее участникам воспользоваться богатствами Европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, разнообразие языков и культур. Для российских вузов важным является научное обоснование эффективности разнообразных форм организации академической мобильности.

Библиографический список

1. Богословский, В.И., Писарева, С.А., Трапицына, А.П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: учебно-методическое пособие. – СПб. : РГПУ имени А.И.Герцена, 2007. – 55 с.
2. Галичин, В.А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – М. : Университетская книга, 2009. – 460 с.
3. Клементовичус, Я.Я. Академическая мобильность в рамках Болонского процесса: учебно-методическое пособие. – СПб: ГУЭФ, 2006. – 78 с.
4. Мартыненко, О.О., Жукова, Н.В. Управление академической мобильностью в вузах. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/bp/publication/upravl_mobil.doc
5. Рекомендация № R (95) 8 Комитета министров Совета Европы государствам – членам по академической мобильности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/?doc14.html>

Т.А. Тимошина

Московский психолого-социальный институт, филиал, г. Рязань

Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента

Система высшего образования в России на современном этапе развития активно реформируется, вследствие чего происходит ее переход на многоуровневую систему подготовки, одной из задач которой является выстраивание индивидуальной образовательной траектории студента.

По нашему мнению, индивидуальная образовательная траектория студента в контексте антропоцентрического и компетентностного подходов – это индивидуальный путь в образовании, определяемый студентом совместно с преподавателем, организуемый с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических осо-

бенностей обучающегося, а также социально-экономических и временных возможностей субъекта образовательного процесса.

Цель выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента в системе бакалавриата – стимулирование саморазвития студента и его профессионального становления.

Задачи выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента в системе бакалавриата:

- создание благоприятных условий в вузе для саморазвития и профессионального становления студента;
- дифференциация процесса обучения и воспитания;
- индивидуализация образовательного процесса.

Наша концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента в системе бакалавриата выстраивается на двух основных подходах: антропоцентрическом (от греч. *άνθρωπος* — человек и лат. *centrum* — центр) (К.Д.Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, М.М. Рубинштейн, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, К.Р. Роджерс, А. Маслоу, Б.М. Бим-Бад, Л.А. Байкова и др.); компетентностном (А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин, А.М. Аронов, И.А. Зимняя, В. И. Байденко, И.С. Якиманская, Э.Ф. Зеер).

Выделим основные принципы антропоцентрического подхода к организации индивидуальной образовательной траектории студента: принцип ценности человека и его целостности как биопсихосоциального существа, принцип самоактуализации, саморазвития и самореализации, принцип свободы выбора, субъектной позиции, принцип индивидуализации, субъект-субъектного взаимодействия.

При выстраивании индивидуальной образовательной траектории студента в системе бакалавриата реализация каждого из вышеуказанных принципов будет специфичной. В частности, реализация принципа ценности человека будет выражаться в становлении студента в центр образовательного процесса. Использование в образовательном процессе принципа целостности человека как биопсихосоциального существа, будет выражаться в организации учебного процесса с учетом психического, психологического и физического состояния учащегося. Принцип саморазвития и самореализации будет осуществляться при создании благоприятных условий для развития личности студента, для проявления его активной жизненной позиции, самостоятельности. Реализация принципа свободы выбора личности предполагает наличие элективных курсов, которые студент будет иметь возможность выбирать согласно своим интересам и потребностям. Принцип субъектной позиции при выстраивании индивидуальной образовательной траектории студента будет выражаться в предоставлении учащемуся возможности определять самостоятельно средства, методы и формы обучения и воспитания. Принцип индивидуализации будет выражаться в выстраивании различных типов индивидуальных образовательных траекторий, согласно индивидуаль-

ным особенностям студентов. Реализация принципа субъект-субъектного взаимодействия при выстраивании индивидуальной образовательной траектории студента будет выражаться в помощи куратора учащегося в выборе элективных курсов.

В концепции выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента мы будем опираться на следующие принципы компетентностного подхода: принцип индивидуализации, принцип дифференциации, субъектности, практической направленности обучения, принцип связи с производством и жизнью, диагностичности.

В рамках компетентностного подхода реализация вышерассмотренных принципов будет иметь свои характерные особенности.

Принцип индивидуализации с позиций компетентностного подхода будет выражаться в различном объеме, темпе, уровне сложности усваиваемого учебного материала на одном и том же этапе обучения разными студентами. Принцип дифференциации будет выражаться в том, что в условиях реализации индивидуальных образовательных траекторий в зависимости от характера мотивации кураторы будут разрабатывать для студентов различные виды проектной деятельности. Реализация принципа субъектности будет выражаться в создании условий для самостоятельного выбора студентом форм, методов и средств получения практикоориентированных знаний. Принцип практической направленности обучения означает преобладание практических знаний над теоретическими, преобладание задачи развития умений, навыков. Компетенций. Реализация принципа связи с производством и жизнью означает получение студентом знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности и жизни. Принцип диагностичности будет выражаться в осуществлении систематического мониторинга компетенций, знаний, умений и навыков студентов.

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» тесно связано с термином «индивидуальный образовательный маршрут». С точки зрения С.В. Воробьевой индивидуальный образовательный маршрут – это «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации»[1, с. 21].

Опираясь на идею Д.Н. Ушакова, согласно которой, траектория – это «путь движения какого-нибудь тела или точки»[2, с. 1067], а маршрут – «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов», в нашей теоретической модели мы рассматриваем индивидуальный образовательный маршрут как составную часть индивидуальной образовательной траектории, ввиду четко определенных временных и образовательных критериев, а также этапности обучения, которые характерны для образовательных маршрутов. В теоретической модели органи-

зации индивидуальной образовательной траектории нами определены основания для дифференциации работы с разными группами студентов. В частности, выстраивание индивидуальной образовательной траектории может пойти по трем направлениям:

- для студентов, мотивированных на получение диплома (1-я группа);
- для студентов, мотивированных на получение знаний (2-я группа);
- для студентов, мотивированных на получение профессии (3-я группа).

В основу дифференциации на три вышеуказанных типа траекторий легла идея о роли мотивации в обучении (А.К. Маркова, Е.П. Ильин), которая повышает его результативность. Доминирующие мотивы студентов будут являться основанием не только для дифференциации образовательного процесса, но и для его индивидуализации, организуемой с помощью выстраивания индивидуальной образовательной траектории и выбора одного из трех различных групп траекторий. Каждая из групп индивидуальной образовательной траектории решает специфические образовательные задачи с учетом характерных особенностей студентов.

Особенностями студентов, мотивированных на получение диплома, является низкий интерес к учебному процессу, получению знаний и приобретению профессиональных навыков, следовательно, первоочередной задачей выстраивания индивидуальной образовательной траектории для этой группы является развитие интереса к учебному процессу и получению знаний, получению профессиональных навыков и умений.

Специфическими чертами студентов, мотивированных на получение знаний, часто является отсутствие интереса к развитию профессиональных компетенций, следовательно, основной задачей выстраивания образовательной траектории для этих студентов является формирование мотивации к развитию профессиональных знаний, умений, навыков и способностей.

Студенты, мотивированные на получение профессии, часто достаточно избирательны к получению знаний и интересуются только тем, что, по их мнению, нужно для будущей профессии, следовательно, основополагающей задачей при выстраивании индивидуальной образовательной траектории этих студентов является развитие интереса к самообразованию и получению широкого круга знаний, напрямую не связанных с будущей профессиональной деятельностью, но способствующих личностному саморазвитию.

Следует отметить, что предлагаемые варианты выстраивания трех типов индивидуальных образовательных траекторий студента разработаны в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Со-

ответствие требований стандарта и разработанной авторской концепции проявляется в соблюдении требований изучения трех циклов учебных дисциплин, в том числе базовой (обязательной) части внутри этих циклов, и разработкой средств выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента внутри вариативной (профильной) части вышеприведенных циклов.

Кратко остановимся на характеристике основных этапов выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

1 этап «Адаптация студентов к процессу обучения и воспитания в высшей школе». Цель: социально-психологическая адаптированность студентов.

Задачи:

- развитие умений самообразования и самовоспитания;
- ознакомление с особенностями организации учебного процесса в вузе;
- формирование общих и культурных компетенций.

На 1-ом этапе выстраивания различных типов индивидуальных образовательных траекторий студента рекомендуется решение специфических задач. Для первого и второго типа траекторий дополнительной задачей будет обучение первокурсников приемам самообразования. Специфической задачей для студентов третьей группы будет формирование общих компетенций.

2 этап «Этап личностного саморазвития и профессионального самоопределения». Цель: профессиональное самоопределение и личностное саморазвитие.

Задачи:

- адаптация к процессу профессиональной подготовки;
- развитие самостоятельности у студентов.

Характерной задачей на данном этапе выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента для первой группы будет специализация части знаний, умений и навыков. Во второй группе необходимо развить интерес к выбранной профессии. Третья группа совместно с куратором знакомится с практическим аспектом профессии.

3 этап «Личностное саморазвитие и формирование первичных компетенций». Цель: личностное саморазвитие и развитие универсальных компетенций.

Задачи:

- формирование умений саморазвития студента;
- формирование универсальных компетенций.

Дополнительной задачей для студентов, мотивированных на получение диплома, является профессиональная ориентация. Специфической задачей для второй группы студентов является формирование субъектной позиции в будущей профессии. Задачей, характерной для третьей

группы студентов на данном этапе, является получение дополнительных знаний, умений и навыков.

4 этап «Профессиональное становление».

Цель: формирование профессиональных умений и навыков, профессиональных компетенций.

Задачи:

- развитие личностных качеств у студентов;
- формирование и развитие у студентов профессиональных компетенций.

Основное содержание деятельности преподавателей при организации индивидуальной образовательной траектории студентов будет заключаться в гармонизации их личностного и профессионального саморазвития.

Теоретическая модель выстраивания индивидуальной образовательной траектории студентов в вузе включает также критерии и показатели эффективности работы преподавателей в решении этой важной задачи. Такими показателями являются: доминирование мотивации на получение профессии, сформированность готовности к саморазвитию, развитие профессиональных и универсальных компетенций.

Библиографический список

1. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 53 с.
2. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: «Буколика», «РООССА», 2008.

С. М. Бочкарева

Рязанский государственный радиотехнический университет, г. Рязань

Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента

Целью данной статьи является осветить некоторые из методов, средств и технологий, оптимальных для определения студентом и стимулирования его индивидуальной траектории развития (ИТР) в процессе тьюторского сопровождения. В связи с этим считаем необходимым отметить, что в качестве тьюторского сопровождения выступает педагогическая и психологическая помощь тьютора (наставника) студентам в их саморазвитии. Индивидуальная траектория развития студента понимается нами как линия движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами. Данное определение подразумевает тот факт, что сам процесс обучения в вузе должен быть

сопряжен с изменениями в личности студента, которые проявляются в изменении структуры учебной мотивации и иерархии мотивов, в формировании таких ценностных ориентаций как «интересная работа», «познание», «продуктивная жизнь», «образованность» «ответственность», «эффективность в делах»; в формировании готовности к саморазвитию и адекватной самооценки.

Средством сопровождения индивидуальной траектории развития является тьюторская деятельность. Тьюторское сопровождение может осуществляться в ходе аудиторной работы в рамках предметной деятельности, (в нашем случае – английского языка). При этом осуществляется педагогическая помощь студентам в рамках аудиторных занятий, а во внеаудиторной работе в форме тьюториалов (еженедельных индивидуальных и групповых консультаций психолого-педагогического характера). Каждой из этих ключевых форм присущи свои методы, средства и технологии стимулирования ИТР студента. Кратко раскроем особенности тьюторской деятельности, которую может осуществлять преподаватель иностранного языка в техническом вузе.

Язык является важнейшим средством человеческого общения, фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса. В связи с чем отмечают, что именно такая дисциплина как «Иностранный язык» обладает максимальным образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом. В неязыковом вузе посредством реализуемой тьюторской деятельности эта дисциплина способна стать эффективным инструментом развития и саморазвития студента при соблюдении следующих условий: 1) формирование осознанной потребности к овладению профессиональным иностранным языком; 2) ответственность студента за процесс и результат изучения ИЯ; 3) использование многосторонних форм коммуникации; 4) побуждении студентов к рефлексивной деятельности в учебном процессе; 5) вовлечение студентов к творческому поиску источников и обработке информации для занятий, разработке учебных заданий студентами в реализации сверстнического тьюторства, выполнению проектной работы.

В арсенале деятельности тьютора имеется ряд методов, средств и технологий, способствующих созданию таких условий. К средствам мы отнесем:

индивидуальные консультации тьютора со студентом в реальном и дистанционном режиме (цель – адаптация первокурсников, помощь отстающим в усвоении материала, в самообразовании, в формировании навыка самостоятельной работы);

эссе (цель – развитие у студента способов управления своим мыслительным процессом и проектирования траектории обучения);

учебный контракт на самостоятельное изучение курса (технология создания и реализации индивидуального учебного плана, по итогам каждого этапа которого предусматривается отчет, а также промежуточные

аттестации в форме теста, эссе, письменного самоанализа (цель – формирование профессиональной и языковой компетенций посредством самопознания, самообразование и самовоспитания);

деловая игра (коллективная целенаправленная деятельность учащихся по усвоению дисциплины с помощью делового имитационного моделирования (цель – активизация процесса усвоения изучаемого материала, развитие коммуникабельности);

самостоятельная работа (цель – повышение уровня учебно-познавательной мотивации, качества усвоения материала, развитие организационных, информационных, познавательных и коммуникативных умений, самостоятельности, инициативности, активности, аналитического мышления);

мультимедийные средства: компьютер, компьютерные программы, интернет, чат, дистанционный курс обучения (цель – создание условий для самообразования и саморазвития, формирование коммуникативной компетенции, повышение мотивации изучения языка посредством живого общения, обеспечение дифференцированного мотивированного творческого подхода к информации, овладение приемами ее переработки и ее интегрирования в личностно-значимую информацию);

краеведческий материал (цель – активизация познавательной деятельности учащихся, развитие навыков самоорганизации, самоуправления, общественной активности и дисциплины; формирование ценности познания, воспитание человека культуры).

В качестве методов мы предлагаем метод фасилитации [6], метод модерирования [8], кейс-метод [3], метод коучинга [5]. Метод фасилитации подразумевает выстраивание новой модели взаимоотношений преподавателя и учащихся, основанной на помощи, организации и стимулировании со стороны преподавателя процесса саморазвития личности. Важными приемами и техниками фасилитационного общения будут: уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию; проявление педагогического такта, создание ситуаций успеха, авансирование похвалы, обращение к обучаемому по имени, прием «зеркало отношений», оптимистические прогнозы о возможностях и способностях обучаемых.

Метод модерирования представляет собой использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями с целью раскрытия потенциальных возможностей и способностей.

Кейс-метод (Case study) предполагает осмысливание учащимися реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. Основными задачами кейс-метода являются: овладение навыками анализа ситуаций из профессиональной сферы и

постановки проблемы, отработка умения востребовать дополнительную информацию, навыки ясного и точного изложения собственной точки зрения, навык самостоятельного принятия решений на основе группового анализа ситуации.

Метод коучинга – метод развивающего консультирования в форме диалога, содействующего улучшению выполнения деятельности, увеличению жизненного опыта, самостоятельному научению и личностному росту людей с целью максимального повышения результативности личности в ее персональной и профессиональной деятельности. Общение между коучем и студентом строится на описании трудностей и их симптомов, суммировании, изменении восприятия, идентификации возможностей и их реализации.

Технологии тьюторской деятельности включают: технологию языкового портфолио [1], языковое портфолио личностного развития [7], технологию проектирования индивидуального образовательного маршрута, технологию студенческого тьюторства.

Технология языкового портфолио подчинена самооценке достижений учащегося в процессе овладения ИЯ, оценке, мониторингу самостоятельной работы учащихся; развитие индивидуальных языковых способностей. Средством этой технологии является языковой паспорт, демонстрирующий индивидуальные языковые компетенции; языковая биография, способствующая развитию языковых компетенций и досье – папка достижений. Языковое личностное портфолио представляет собой систему целенаправленных тренингов, тестов и практических заданий на развитие мотивации к личностному росту, на самопознание и управление саморазвитием, на осмысление жизненных ценностей, развитие личностных качеств, эффективной коммуникации. Целью применения данной технологии является помощь учащемуся в самореализации как личности, ее средством выступает английский язык.

Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута [4] подразумевает проектирование индивидуальных образовательных маршрутов каждого студента в процессе его взаимодействия с преподавателем (продуктом проектирования является «Индивидуальная технологическая карта» каждого студента) и проектирование преподавателем всего процесса обучения в рамках конкретной учебной дисциплины с учетом индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. Технология включает пять этапов: целевой, (изучение индивидуальных особенностей обучаемых), мотивационный (введение в курс учебной дисциплины), проектировочный (вынесение рекомендаций по изучению тем учебной дисциплины, составление «Индивидуальной карты саморазвития»), технологический (организация и осуществление аудиторной и самостоятельной работы с каждым студентом), результативный (подведение итогов).

Технология проектной деятельности [9] предполагает реализацию исследовательских, творческих, информационных, практико-ориентированных проектов. Организация работы по проекту предполагает следующие этапы: целеполагание, организация и планирование, выбор средств, выполнение проекта, составление рабочего варианта проекта, составление текста проекта, презентация проекта, оценка. Технология проектов всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Ее целью является развитие личности субъекта учения посредством понимания и применения учащимися знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных предметов (на интеграционной основе).

Технология сверстнического (студенческого) тьюторства подразумевает принцип взаимообучения, посредством помощи успевающих студентов неуспевающим одноклассникам в овладении неувоенного по определенным причинам в течение семестра материала.

Преимущества иностранного языка как дисциплины носят не только образовательный характер, когда его знание выступает весомой составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста, и не только воспитательный, когда его знания являются одним из требований, выдвигаемых современной культурой к личности каждого, но и развивающий. И тьюторская деятельность, подчиненная определению и стимулированию индивидуальной траектории развития личности студента, в ходе которой используется перечисленный комплекс методов, средств и технологий, способна, наделять эту дисциплину огромным развивающим потенциалом, вызывая у студента интерес к учению, стимулируя стремление к получению знаний как ценности, способствуя становлению профессионального самосознания, создавая условия для саморазвития личности, ее самоутверждения, самоактуализации и самосовершенствования.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки: его цели и содержание, Теория и практика обучения иностранным языкам. М.: Айрис Пресс, 2008.

2. Голавская Н.И. Учебный контракт как форма сопровождения исследовательской деятельности школьника // Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник: в 2-х томах. М., 2009// [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.issl.redu.ru/sb/>.

3. Зельдович Б.З. Роль активных методов в интенсификации учебного процесса. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.igumo.ru/files/9.pdf>

4. Зверева Н.Г. Особенности деятельности преподавателя-тьютора при проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tutor-conf.ru/index.php?option>

5. Иванец Ю. Коучинг: технология успеха. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://coaching.nsk.ru/>

6. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные и обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_4.html.

7. Молчанова З. По лестнице успеха: Языковое портфолио — технология самосовершенствования личности школьника. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/?action=topic@toid=3414@i_id=35

8. Парахонский А.П. Применение технологии модерирования для повышения компетентности участников образовательного процесса. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.rae.ru/article4366>

9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С.Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Т.С. Воронина

Рязанский государственный радиотехнический университет, г. Рязань

Формы, средства и методы дистанционного обучения

17 октября 2007 года Совет Федерации одобрил закон, совершенствующий систему высшего профессионального образования в России, в соответствии с которым в России вводится двухуровневая система высшего образования с отдельными госстандартами, вступительными экзаменами и итоговой аттестацией.

Кроме того, одним из требований Болонского процесса является развитие дистанционного обучения.

Анализ работ по данной теме показал, что существует несколько трактовок дистанционного обучения.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» под дистанционным обучением понимается индивидуализированный процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека, происходящий при опосредованном взаимодействии удаленных один от другого участников обучения в специализированной среде, созданной на основе современных психолого-педагогических информационно-коммуникационных технологий.

Дистанционное обучение – это новая ступень заочного обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео-аудиотехники, космической и оптоволоконной техники [1].

Дистанционное обучение – систематическое целенаправленное обучение, которое осуществляется на некотором расстоянии от места расположения преподавателя. При этом процессы преподавания и обучения разделены не только в пространстве, но и во времени [3].

Кратко перечислим особенности дистанционного обучения.

1. Гибкость. Обучающиеся, в основном, не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров. Каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения курса, дисциплины и получения необходимых знаний по выбранной специальности.

2. Модульность. В основу программ дистанционного обучения закладывается модульный принцип.

3. Параллельность. Обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебной, т.е. «без отрыва от производства».

4. Дальнейшее действие. Расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса.

5. Асинхронность. В процессе обучения обучающий и обучаемый могут реализовывать технологию обучения и учения независимо во времени, т.е. по удобному для каждого расписанию и в удобном темпе.

6. Охват. Массовость. Количество обучающихся в СДО не является критичным параметром.

7. Рентабельность. Экономическая эффективность дистанционного обучения.

8. Новая роль преподавателя. Преподаватель-тьютор, осуществляющий такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование, руководство учебными проектами и т.д..

9. Новые требования к обучающимся: исключительная самоорганизация, трудолюбие и определенный стартовый уровень образования.

10. Новые информационные технологии и средства (компьютеры, аудио- видеотехника, системы и средства телекоммуникаций и др.).

На основе сказанного, можно сделать выделить ряд специфических особенностей дистанционного обучения.

1. Детальное планирование деятельности обучаемого (постановка задач, целей, разработка учебных материалов).

2. Интерактивность (между обучаемым и преподавателем, между обучаемым и учебным материалом, групповое обучение).

3. Организация самостоятельной познавательной деятельности, требующей высокой учебной мотивации.

4. Модульная структура дистанционного обучения с четко спланированной траекторией обучения (обучаемый должен иметь возможность четко осознавать свое продвижение от модуля к модулю).

Основные цели моделей дистанционного образования:

1) дать возможность обучаемым совершенствоваться, пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ;

2) аттестация выпускников на основе результатов соответствующих экзаменов (экстернат).

3) предоставление качественного образования по различным направлениям школьных и вузовских программ.

Важными элементами целостной системы дистанционного обучения являются методы, средства и формы дистанционного обучения.

Формами (моделями) дистанционного обучения являются [2]:

1. Интеграция очных и дистанционных форм обучения.

2. Сетевое обучение:

- автономный курс дистанционного обучения;

- информационно-образовательная среда (виртуальная школа, кафедра, университет).

3. Сетевое обучение и кейс-технологии.

4. Видеоконференции, интерактивное телевидение.

Рассматривая средства дистанционного обучения, в которых сосредоточено педагогически обработанное содержание обучения, можно говорить о них, как о средствах преподавания и учения. При дистанционном обучении в руках преподавателя и обучающегося средства обучения выступают в роли представления содержания обучения, контроля и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Один и тот же материал может быть представлен несколькими средствами обучения (печатные издания, аудио-видео и др.), каждое из которых обладает своими дидактическими возможностями. Преподаватель должен знать эти возможности, уметь распределять учебный материал по различным средствам, формировать из них комплект средств обучения (кейс), как систему носителей учебной информации, предназначенную для решения совокупности дидактических задач.

Средствами дистанционного обучения могут быть:

- учебные книги (твердые копии на бумажных носителях и электронный вариант учебников, учебно-методических пособий, справочников и т.д.);

- сетевые учебно-методические пособия;

- компьютерные обучающие системы в обычном и мультимедийном вариантах;

- аудио учебно-информационные материалы;

- видео учебно-информационные материалы;
- лабораторные дистанционные практикумы;
- тренажеры с удаленным доступом;
- базы данных и знаний с удаленным доступом;
- электронные библиотеки с удаленным доступом;
- средства обучения на основе экспертных обучающих систем (ЭОС);
- средства обучения на основе геоинформационных систем (ГИС);
- средства обучения на основе виртуальной реальности (VR);

Анализ деятельности образовательных учреждений, организующих дистанционное обучение, показал, что в настоящее время наиболее широко используются информационно-рецептивный и репродуктивный методы обучения в совокупности с проблемным. В экспериментальном порядке находит применение эвристическое обучение, методология которого разработана А.В.Хуторским [4].

Любое обучение требует определенной организационно-информационной поддержки. Составляющими системы дистанционного образования являются:

- 1) преподаватели-консультанты, курирующие дистанционные курсы, именуемые тьюторами;
- 2) обучающиеся (студенты).
- 3) учебный центр (учебное заведение), осуществляющий необходимые функции организационной поддержки, также именуемый как провайдер дистанционного обучения;
- 4) информационные ресурсы — учебные курсы, справочные, методические и другие материалы;
- 5) средства обеспечения технологии дистанционного обучения (организационные, технические, программные и др.);

Для организации и правильного функционирования системы дистанционного образования необходимо выполнять следующие основные функции:

- поддержка учебных курсов;
- доставка учебного материала студентам;
- поддержка справочных материалов (библиотека);
- консультации;
- контроль знаний;
- организация общения студентов (коллективные формы обучения).

Дистанционное обучение должно создать максимально эффективные условия для повышения качества обучения. На данный момент существует значительное количество проблем, связанных с переходом к дистанционному обучению, как психолого-педагогических (утрачивание учителем прежней роли, боязнь пользования компьютером у некоторых обучающихся), так и технологических (недостаточная технологическая

база, отсутствие средств на ее совершенствование). Эти проблемы еще предстоит решить и, возможно, лет через сто мы уже не будем говорить о дистанционном обучении как о какой-то инновационной технологии, а будем использовать ее как одну из традиционных.

Библиографический список

1. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высшее образование в России. – 1994. – № 3.
2. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400с.
3. Тихонов А.Н., Абрамешин А.Е., Воронина Т.П., Иванников А.Д., Молчанова О.П. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. - М.: Вита-пресс, 1998. – 256 с.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. - М.: МПА, 1998. – 266 с.

Е.В. Слепцова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Формирование билингвальной культуры личности будущего учителя при изучении иностранного языка в современном вузе

Система многоуровневого образования требует пересмотра содержания современного высшего профессионального образования. Одной из основных задач при обучении иностранным языкам в современных вузах является на сегодняшний день формирование билингвальной культуры личности будущего учителя.

Билингвальная личность формируется в условиях диалога культур, в котором осуществляется не только общение между людьми, но и восприятие, оценивание, детальное ознакомление с иноязычной культурой и ее представителями.

Ядром билингвальной личности является межкультурная коммуникативная компетенция, сочетающаяся с высокой степенью владения двумя языками, необходимой для осуществления коммуникации на обоих языках, и билингвальным языковым сознанием, включающим усвоенную языковую картину мира двух народов и их культурно-исторический опыт.

На основе анализа многочисленных трудов по философии, психологии, лингвистике, культурологии, педагогике, методике преподавания иностранных языков (К.З. Закирьянов, И.А. Зимняя, А.П. Седых, Е.А. Суринова, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Е.В. Шевцова, J. Martin и

др.) нами была уточнена сущность понятия «билингвальная культура личности будущего учителя», представляющая собой интегративное личностное образование, характеризующееся достаточно высоким уровнем межкультурной коммуникативной компетенции, толерантности по отношению к носителям изучаемого языка, их культуре; самооценки себя как субъекта двух культур.

Критериями сформированности билингвальной культуры личности будущего учителя являются коммуникативный контроль; тип коммуникативных умений; личностная и реактивная тревожность; коммуникативная толерантность.

Нами были теоретически обоснованы три уровня сформированности билингвальной культуры личности будущего учителя БКЛ). Эти уровни характеризуются следующими показателями: высокий уровень БКЛ характеризуется высоким уровнем коммуникативного контроля и коммуникативной толерантности, умеренным уровнем реактивной и личностной тревожности, компетентным типом коммуникативных умений; для среднего уровня БКЛ характерны средний уровень коммуникативного контроля и коммуникативной толерантности, низкий уровень реактивной и личностной тревожности, зависимый тип коммуникативных умений; низкий уровень БКЛ характеризуется низким уровнем коммуникативного контроля и коммуникативной толерантности, высоким уровнем реактивной и личностной тревожности, агрессивным типом коммуникативных умений.

Личность, обладающая билингвальной культурой, характеризуется взаимодействием языковых систем, соответствующих двум различным культурам. Она осуществляет межкультурную коммуникацию, предполагающую «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1]. Поэтому для развития билингвальной культуры личности при обучении иностранным языкам следует учить понимать, как культура проявляется в поведении, традициях.

Теоретический анализ работ по педагогике, методике преподавания иностранных языков, а также анализ педагогического опыта вузов позволили определить систему средств, способствующих формированию билингвальной культуры личности будущего учителя в процессе его обучения иностранным языкам в вузе. Важнейшими из них являются аутентичные тексты с различной проблематикой, содержащие лингвострановедческую информацию, произведения художественной литературы и поэзии страны изучаемого языка, затрагивающие проблемы современной молодежи, различные сферы жизни современного общества, описывающие исторические события и известных личностей и т. д., способствующие детальному ознакомлению и пониманию студентами специфики культуры страны изучаемого языка и традиционных норм

и правил коммуникативного поведения, чтобы в своей будущей деятельности они могли избежать ошибок в общении с носителями изучаемого языка); видеофильмы информативного и обучающего характера (подбираются с учетом изучаемого материала, интересов студентов, происходящих в стране изучаемого языка событий и т. д.), способствующие выявлению и анализу типичных различий в двух культурах, а также преодолению не только языковой, но и культурной интерференции родного языка и изучаемого иностранного.

В российских вузах для более успешного формирования и развития отдельных компонентов билингвальной культуры личности будущего учителя предлагается использовать такие средства, методы и формы работы при изучении иностранных языков как: имитирование профессиональных ситуаций; дискуссия; использование диалоговых форм работы; метод «критических инцидентов»; интерпретация невербальных средств общения (жесты, мимика, телодвижения); тренинги; ролевые и интерактивные игры; работа с литературно-художественным текстом; анализ инфографического документа; обучение по принципу «тандема»; использование телекоммуникационных технологий и мультимедийных средств; общение с носителями иностранного языка посредством электронной почты; использование ресурсов Интернет; конкурсы переводчиков; межвузовские олимпиады; участие студентов в различных мини-спектаклях, праздниках, конкурсах на лучший перевод стихов, прочтение текста; деловые игры; брейн-ринги; выпуск стенгазет на иностранном языке; фонетические конкурсы; студенческие научные конференции и др.

Можно выделить следующие педагогические условия успешного формирования билингвальной личности будущего учителя средствами иностранного языка в образовательном процессе: отбор содержания учебного материала, основанный на принципах толерантности, культуросообразности, партнерской позиции в овладении иностранным языком и иноязычной культурой; отбор содержания обучения, воздействующего на аффективную (эмоционально-чувственную) сферу студентов, включающего вечные стереотипы (любовь, семейные ценности, дружба и т. п.) и по-разному проявляющегося в контексте родной и иноязычной культур; систематическая организация диалогических форм общения с элементами сопоставления реалий и культурных традиций своей страны и страны изучаемого языка с целью выявления их характерных отличий друг от друга; погружение студентов в иноязычную культуру посредством создания на занятиях аутентичных условий общения и использования аутентичных материалов (текстов, фильмов, сайтов); постепенное вовлечение студентов в творческую деятельность, предусматривающую изучение поэтических произведений иноязычных авторов, проведение фонетических вечеров с декламацией этих произведений, приготовление блюд национальной кухни страны изучаемого языка, проведение празд-

ников в типичном для данной страны стиле с изготовлением различных атрибутов этих праздников, просмотр и обсуждение художественных фильмов, показывающих характерные для страны изучаемого языка реалии, произведения народного творчества – сказки и легенды; комплекс курсов по выбору, включающих вышеперечисленные средства и способствующих формированию и развитию у студентов компонентов билингвальной культуры личности: высокого уровня межкультурной коммуникативной компетенции; лексического и грамматического минимума, необходимого для понимания и оценки иноязычной культуры; адекватной самооценки себя как субъекта межкультурной коммуникации; толерантности по отношению к носителям языка и их культуре.

Формирование билингвальной культуры личности будущего учителя проходит в три этапа: 1) начальный этап, на котором происходит формирование коммуникативной толерантности студентов, развитие их мотивационно-ценностного отношения к формированию билингвальной культуры личности; 2) промежуточный этап, на котором развиваются умения студентов решать речемыслительные задачи на материале аутентичных текстов, формируются основы комплекса профессиональных умений и навыков в преподавании иностранного языка, необходимых учителю как посреднику в диалоге двух культур; 3) творческий этап, на котором у студентов развиваются умения творческой коммуникативной деятельности в профессионально ориентированных ситуациях общения.

Содержание обучения и учебный материал отбираются с учетом возрастания трудностей, постепенного усложнения заданий. Для начального этапа отбираются задания, направленные на формирование у студентов коммуникативной толерантности и коммуникативного контроля, для промежуточного (среднего) – задания, способствующие развитию самооценки и межкультурной коммуникативной компетенции, для творческого этапа характерны задания, направленные на совершенствование перечисленных компонентов билингвальной культуры личности будущего учителя, развитие умений студентов творчески выполнять предлагаемые задания и самостоятельно отбирать учебный материал, который будет способствовать в дальнейшем формированию билингвальной культуры личности учащихся.

Основную роль в обучении иностранным языкам и в процессе формирования билингвальной культуры личности будущего учителя в вузе играют самоанализ и самооценка себя как субъекта своей культуры и культуры страны изучаемого языка, толерантность к иноязычной культуре и ее носителям, а также умения общения и поведения в каждой конкретной коммуникативной ситуации.

Для решения взаимосвязанных задач по формированию билингвальной культуры личности используется определенное для каждой программы и курса сочетание методов, средств и форм обучения, наиболее значимыми из которых являются лекции с элементами диалога, ана-

литическая и рефлексивная деятельность студентов в ходе аудиторной и самостоятельной (как групповой, так и индивидуальной) работы над аутентичными текстами; дискуссии, конференции; анализ принципов отбора аутентичных текстов, актуальности их содержания для разных культур; сравнение и оценка наиболее ярких различий в постановке и решении описанной в тексте проблемы для каждой культуры; ролевые игры, анализ готовых ситуаций и самостоятельное проектирование различных коммуникативных ситуаций (создание условий, близких к естественным, т. е. сходных с условиями, в которых студенты могли бы осуществить коммуникацию с носителем языка, представить типичные формы коммуникативного поведения представителей иноязычной культуры и способы решения определенных коммуникативных задач).

В ходе работы на творческом этапе особое внимание следует уделять организации ситуаций, способствующих самонаблюдению за адекватностью и корректностью собственного коммуникативного поведения, соответствующего коммуникативному поведению носителя языка в конкретной ситуации; самоанализу устной и письменной речи по содержанию высказываний и их объему, стилистической окраске и соответствию нормам коммуникативного поведения носителя языка в конкретной ситуации; проявлению активной позиции будущих учителей иностранного языка в отношении изучаемого материала в рамках практических занятий и курсов по выбору, для чего создавались различные коммуникативные ситуации, требующие от студентов сделать тот или иной выбор в языковых средствах выражения своих мыслей, принять и этически обосновать свое решение в соответствии с нормами и правилами, а также существующей системой ценностей.

Сочетание названных педагогических условий, методов и средств позволили использоваться нами в ходе многолетней экспериментальной работы и позволили сделать процесс формирования и развития билингвальной культуры личности будущего учителя при обучении иностранному языку в вузе эффективным.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

Е.В.Гребнева

*Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого, г.Тула*

Подготовка будущих учителей

к экологическому просвещению родителей

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,

Одним из важнейших прав человека является право на жизнь в экологически чистой, здоровой и безопасной среде. Однако процесс развития техники (технократизации общества) приводит к снижению качества жизненной среды обитания людей. Одна из основных причин такого положения вещей связана с дефицитом экологической культуры, а также с отсутствием эколого-экономического управления современным техногенезом. В этой связи проблемы, связанные с состоянием окружающей среды, приобрели экономическое, социальное и политическое звучание. Нельзя ожидать от людей правильных решений, не дав им достаточной информации, которая в современном социуме приобретает значение полноценного ресурса, способного изменить мировоззрение каждого человека.

Таким образом, перед педагогами стоит важная задача – подготовить к вступлению во взрослую жизнь экологически грамотное поколение, способное правильно и однозначно понимать научные публикации, материалы средств массовой информации, юридических документов, заключений государственных и общественных экспертиз, касающихся условий жизни населения, загрязнения и деградации среды обитания человека, изменений общественного здоровья в результате воздействия внешних факторов.

Принятие решений в критических экологических ситуациях зачастую напрямую зависит от того, насколько современное поколение сможет принимать экологически целесообразные решения вне зависимости от возраста и профессионального статуса. В этой связи актуальной становится подготовка будущих учителей к экологическому просвещению родителей.

Задача экологического просвещения – формирование части мировоззрения человека, которая проявляется во взаимоотношении с природой, а также в повседневной практике жизнедеятельности человека: в жизни семьи, общества в целом, в отношении к самому себе, в стереотипах поведения и восприятия действительности, в моделях взаимоотношения с окружающей средой, в личной ответственности каждого за состояние окружающей среды (в том числе своего города, своей улицы, двора, лестницы, квартиры).

Период, охватывающий последнее десятилетие прошлого века и включающий настоящие дни, характеризуется интенсивным развитием системы непрерывного экологического образования в нашей стране, неотъемлемой частью которого должна стать подготовка будущих учителей к экологическому просвещению родителей. Этот процесс должен осуществляться в двух направлениях. С одной стороны, необходимо рассматривать прикладной аспект экологии как науки. Акцент делается на том, что для решения многих глобальных проблем необходимо созда-

ние технологий высокой степени совершенства, заключение международных договоров и соглашений об использовании общих водных, воздушных пространств, осуществить ряд мероприятий для сохранения растительного и животного мира.

С другой стороны, человеческое общество необходимо рассматривать как часть природы, и как часть природы оно подчиняется всем законам, действующим на Земле.

Рассмотрим такие направления подготовки будущих учителей к экологическому просвещению родителей как:

- организация совместной экологической проектной деятельности;
- организация и проведение экологических мероприятий различного уровня;
- формирование здорового образа жизни, создание здоровой семьи.

Проектная деятельность, как и любая совместная деятельность, позволяет развивать творческие возможности и коммуникативные навыки, к которым в первую очередь нужно отнести организацию сотрудничества с родителями, близкими, знакомыми, друзьями, а также умение отстаивать свою точку зрения, самостоятельность, инициативу, самообразование, стремление к самореализации и самоопределению.

Особенностью экологической проектной деятельности, как необходимого условия подготовки будущих учителей к экологическому просвещению родителей является то, насколько ее результаты могут быть использованы для решения важных экологических проблем различного уровня (от локальных до региональных). Иными словами результаты выполненных проектов должны быть «осязаемы», т.е., если это теоретическая проблема, то ее конкретное решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению» [1].

В качестве примера можно привести совместное участие детей и родителей в решении таких проблем как борьба со стихийными свалками, благоустройство близлежащей ко двору территории, защита зеленых насаждений, благоустройство спортплощадок. Интересным фактом явилось то, что наибольший интерес вызывают проекты, которые напрямую зависят от того, насколько решаются проблемы людей, проживающих на конкретной территории.

Важным является отношение окружающих к проектной деятельности отдельно взятого человека. В рамках исследования студентам предлагалось ответить на вопрос: «Как окружающие относятся к осуществлению экологической проектной деятельности? Проявляют ли родные, друзья, знакомые интерес к ней?» В ходе исследования было отмечено, что интерес проявляется в 53 % случаев, а 37 % от общего числа опрошенных студентов отметили, что в ходе работы над проектом неоднократно предлагалась помощь со стороны. Для успешной работы над проектом респонденты (41 %) отметили необходимость участия в дан-

ном виде деятельности взрослых. Необходимость осуществления экологической проектной деятельности отметили 32% от общего числа опрошенных.

Среди мотивов, позволяющих осуществлять совместную проектную деятельность, можно выделить следующие:

- возможность применить свои знания в новой обстановке;
- осознание возможностей отдельно взятого человека в решении экологических проблем разного уровня;
- возможность совместной деятельности с представителями различных возрастных групп и профессиональной принадлежности;
- возможность самореализации и самосовершенствования;
- приобретение опыта в решении проблем не только экологического характера, но приобретение опыта, который может пригодиться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Важным, на наш взгляд, является то, что проектная деятельность имеет значение не только в личностном понимании, но и имеет значение для общества. Активность студента достигает своего наивысшего уровня удовлетворения в том случае, когда студент осознает себя в качестве субъекта исследовательской деятельности, если он сможет планировать свою работу в решении проблем экологической направленности.

Проектную деятельность следует рассматривать как сложное явление, которое включает в себя целый ряд следующих взаимосвязанных компонентов:

квалификационный компонент предполагает наличие обязательного ядра специальных знаний, наличие навыков и умений по их применению в дальнейшей педагогической деятельности;

мотивационный компонент, по которому можно судить о готовности студентов к проектной деятельности, сюда следует отнести убежденность в значимости данного вида работы;

эмоционально-волевой компонент включает эмоционально положительное отношение к проектной деятельности, способность к длительному волевому усилию, активность, адекватную самооценку, самоконтроль, реальный уровень притязаний, умение подчинить способности и «ресурсы» личности поставленным целям;

творческий компонент, так как готовность к проектной деятельности предполагает наличие творческих способностей, умение применять новые знания в новых условиях, активное отношение к поиску сфер его применения, что предполагает творческое владение экологической информацией поскольку готовый «сценарий» не может предусмотреть каждую из неповторимых ситуаций, с которыми может столкнуться изучающий экологию.

В ходе реализации экологического проекта природа перестает восприниматься как нечто существующее отдельно от человека, в сознании формируется представление о единстве всего живого на Земле и ответственности каждого за состояние природных объектов.

Организация и проведение экологических мероприятий различного уровня с широким вовлечением в их подготовку и участие родителей, друзей, знакомых, общественных организаций, совместное участие в международных экологических акциях, это важное и системообразующее направление подготовки будущих учителей к экологическому просвещению родителей, которое реализуется в результате участия в таких мероприятиях как: День здоровья (7 апреля), День без курения (31 мая), День туризма (27 сентября) и др.

Наши рассуждения будут неполными, если мы не осветим проблему формирования здорового образа жизни и здоровой семьи, так как по прогнозам некоторых ученых, в текущем столетии при приеме на работу наряду с образованием и коммуникативностью важным критерием будет состояние здоровья, поскольку это экономически выгодно работодателю. В этой связи будущий учитель должен владеть методикой формирования здорового образа жизни, общей культуры населения, где среди человеческих ценностей, на первом месте будут стоять здоровьесберегающие технологии.

Возможность вести здоровый образ жизни зависит от следующих условий: экологических (состояние среды обитания); этологических (наличие или отсутствие вредных привычек); медицинских (состояние медицинского обслуживания); психологических (наличие положительных эмоций); генетических (наличие или отсутствие наследственных болезней); нравственных (жизненные установки и принципы); гигиенических (состояние условий труда и быта); - экономических.

Наиболее полно составляющие здоровья отражает определение, данное в Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье – состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Таким образом, чем разнообразнее основные приоритеты работы по экологическому просвещению родителей, тем более эффективна подготовка будущих учителей для работы в этом направлении.

Библиографический список.

1. Педагогическое проектирование: Учебно-методическое пособие по курсу «Педагогические технологии и управление образовательными системами» для студентов пед. вуза / Сост. Е.Ю. Ромашина, О.В. Чукаев / Научн. ред. А.А.Орлов. – Тула: «Инфра», 2003. - 35с.

***И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд, Л.А. Югфельд**
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого, г. Тула*

**Подготовка будущих педагогов к работе
в учреждениях инклюзивного образования**
Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,

В последнее время идеология инклюзивного образования приобретает все больше сторонников не только на Западе, но и в России. Обсуждение проблем инклюзивного обучения на ценностном, содержательном, технологическом, инфраструктурном и управленческом уровнях стало значимым направлением международной школьной политики. Инклюзия – современный этап развития общего образования, обеспечивающий его приспособление к различным потребностям всех детей, противостоящий дискриминации по любому признаку – национальному, политическому, религиозному, этническому, состоянию здоровья. Знаковым документом для обоснования методологии инклюзивного образования явился доклад международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровитное сокровище», представленный Жаком Делором. Изложенные в нем четыре принципа современного образования сводятся к формуле личностного саморазвития и общественного сосуществования: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. Инклюзивное образование содержательно и институционально представляет собой реализацию на практике идей разнообразия, диалога и развития. Инклюзия помогает реализовать потребности не только детей с особенностями в развитии, но и детей, которые, отличаются от своих одноклассников языком, культурой, религией, социальной ситуацией, стилем жизни, способностями к обучению. Инклюзивные школы открыты для каждого ребенка и адаптируют образовательный процесс, ориентируясь на его психологические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или любые другие особенности. В этих школах могут обучаться дети с инвалидностью и особыми дарованиями; дети, работающие и живущие на улицах; дети кочевых народов и народов, живущих в изолированных условиях; дети, принадлежащие к языковому, этническому или культурному меньшинству; дети из необеспеченных регионов и ущемленных в правах социальных групп.

Цель образования заключается в достижении каждым ребенком определенного общественного статуса, в утверждении своей социальной значимости. Идеология инклюзии в качестве базовых принимает такие концепты как понимание основополагающего единства человечества; демонстрация богатства и разнообразия культур, а также организация трансляции и преемственности духовно-творческого опыта и сотрудничества представителей разных культур.

Инклюзивное образование учитывает, что каждый ребенок уникален по своим интересам, способностям, возможностям, характеру, потребностям и запросам в обучении. Инклюзивное обучение представляет собой гибкое, «эластичное» обучение, в котором делается акцент на персонализацию. Его реализация предполагает использование различных модификаций, вариантов, моделей, технологий, техник.

Реальная образовательная ситуация в современной России такова, что практически в каждом классе в учебный процесс уже включены дети

с особыми образовательными потребностями. Эти дети нуждаются в особой поддержке государства, в специфической помощи и заботе, обеспечивающей их успешную социализацию и полноценную интеграцию в социуме. Не менее важно также профессионально грамотное и адресное развитие учителем способностей каждого ребенка, реализация его потенциальных возможностей, создание условий для личностного роста, для достижения успеха, для формирования позитивной Я-концепции.

Вместе с тем, анализ компетентности выпускников педагогических университетов показывает, что они не готовы к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения, не имеют личного опыта его практической организации, у них отсутствуют необходимые профессиональные установки, не сформированы профессионально важные качества, без которых невозможно получение положительных результатов. Педагоги, для которых ценности инклюзивного обучения не стали личностно значимыми, способны лишь формально выполнять организационные процедуры, разрушая своим профессиональным поведением сущность инклюзии. Инклюзивное образование будет иметь положительный резонанс только в том случае, если оно принято профессиональным сообществом на уровне личностных смыслов, а не только на уровне технологий и специальных техник. Подготовка будущих учителей поможет реализовать гуманитарную стратегию в образовании, ориентированном на индивидуальность каждого ребенка.

Для подготовки выпускников университета к принятию идеологии инклюзивного обучения необходима модернизация целей, содержания, технологий, критериев и показателей эффективности изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, изменение и обогащение педагогической практики. Анализируя степень готовности выпускника к профессиональной деятельности в контексте инклюзии, мы учитываем, что психолого-педагогическая компетентность – это не только знания, умения, навыки, способы деятельности, но и субъективный опыт студента, его личностные качества, ценности, приоритеты, убеждения, модели поведения. Среди компетенций, необходимых для эффективной деятельности учителя в условиях инклюзивного обучения, такие как диагностическая, коммуникативная, конфликтологическая, аналитическая, проективная, прогностическая, технологическая.

В рекомендациях для учителя при организации инклюзивного обучения подчеркивается целесообразность использования:

- технологий обучения, стимулирующих активность ребенка (диалоговых, игровых, задачных, проектных);
- способов алгоритмизации процедуры усвоения учебного материала;
- ситуаций личного выбора школьниками заданий, при постепенном расширении пространства выбора;
- принципов демократизации в школьном сообществе;
- приемов развития эмоционально-волевой сферы каждого ребенка;

- различных видов совместной деятельности, содействующих сплочению класса;
- специализированной помощи учащимся с особыми потребностями со стороны школьного психолога, социального педагога;
- сотрудничества преподавателей, родителей, психологов, социальных педагогов, работников внешкольных учреждений и других заинтересованных организаций.

Изучая педагогику, педагогическую и социальную психологию, студенты рассмотрели сущность, этапы развития, принципы, технологии и техники инклюзивного образования, обосновали преимущества инклюзии для здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями. Для эффективной организации инклюзивного образования значима также информация об особенностях межкультурного, межнационального общения, о способах предупреждения и конструктивного развития различных типов конфликтов.

При рассмотрении в курсах педагогики и педагогической психологии особенностей работы учителя с семьей, особое внимание обращалось на специфику взаимодействия классного руководителя с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности. Студенты выявили пути организации психологической поддержки родителей детей с особыми образовательными потребностями при переходе к инклюзивному образованию, способы оказания помощи в преодолении ими негативных психических реакций (страха, бессилия, разочарования, неприятия).

Будущие учителя должны убедить родителей: учебные достижения здоровых детей, их личностный рост при инклюзивном обучении нередко выше, чем при традиционной форме. Школьники показывают более высокий уровень академической успешности, они лучше социализированы, более дружелюбны, ответственны, самостоятельны и автономны.

Серьезное внимание при подготовке студентов к работе в ситуации инклюзивного обучения уделялось адресному развитию толерантности. Учитель, ориентированный на принятие другого мнения, иной точки зрения, противоположной позиции своим профессиональным поведением предупреждает конфликты, инциденты, детские девиации, проявления агрессивности, что часто встречается на начальных этапах становления инклюзии. Феномен толерантности рассматривается, прежде всего, как отказ от доминирования и насилия, как уважение и признание равенства, многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований. Педагогическая толерантность – это готовность учителя принять другую позицию и идеологию, это установка педагога на поиск объединяющих, а не разъединяющих субъектов образовательного процесса идей, постоянная направленность учителя на гибкие тактики поведения и реагирования.

С толерантностью связано стремление достичь взаимного понимания, согласования различных точек зрения и позиций без использования мер принуждения, давления, унижения. Толерантность – это не пассивное принятие мнений, взглядов и действий других людей, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания и позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной религиозной или социальной среды.

Формирование толерантности будущего учителя – это сложный динамичный и противоречивый процесс овладения студентом системой необходимых знаний, комплексом стратегических, тактических и оперативных умений, накопления им субъективного опыта, развития эмоционально-ценностного отношения к этому качеству.

Важную роль в подготовке студентов к ценностно-смысловому принятию инклюзии играло обсуждение с ними прав ребенка, которые Януш Корчак назвал основой всякой разумной педагогики. Ребенок, по словам Я. Корчака, имеет право на уважение взрослых (он не должен заслужить уважение своими поступками или поведением), на ошибку, на тайну, на игру, на собственность, право скрывать недостаток, демонстрируя свои достоинства, право принять участие в обсуждении своих проблем, а также право на смерть (как проявление высшей свободы, если жизнь невозможна).

Развитию эмоционально-ценностного отношения студентов к инклюзивному образованию способствовали исследовательские и проектные задания, групповые дискуссии, дебаты, игры. Сюжетно-ролевые игры и игровое моделирование, предполагающие разрешение конфликтных ситуаций, возникающих на этнической, национальной почве, а также при неприятии учителем или здоровыми детьми учащихся с ограниченными возможностями здоровья, позволили студентам получить опыт толерантного поведения, уважения и принятия культурных и социальных различий. Стремясь перевести конфликты в образовательной среде в конструктивное русло, студенты убеждались в необходимости соблюдать права ребенка.

Развитие коммуникативной компетенции связано также с реализацией диалоговых технологий, с накоплением каждым студентом субъективного опыта участия в дискуссиях, диспутах. Опыт, полученный студентами на семинарских занятиях по психологическим и педагогическим дисциплинам («Инклюзивное обучение: за и против», «Риски и вызовы инклюзивного обучения», «Позиция родителей в инклюзивном обучении» «Черты толерантной личности», «Права ребенка в современной школе: механизм их реализации»), переносится в квази-профессиональную деятельность в процессе производственной практики. Участие в групповых дискуссиях по данной проблематике способствовало обогащению знаний студентов (по истории инклюзивного обучения; о соотно-

шении категорий интегративное и инклюзивное обучение; о зарубежной и отечественной практике реализации идей инклюзивного обучения).

В процессе производственной практики в школе студенты выполняли задания, связанные с развитием у них умений видеть и оценивать толерантное и интолерантное поведение учителя: «Опишите наблюдаемые Вами ситуации, в которых наиболее ярко проявилась толерантность (интолерантность) учителя».

Подготовка выпускников к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования – это длительный и многоэтапный процесс. Однако первоначальные результаты дают нам повод для осторожного педагогического и социального оптимизма. Мы убеждены: если не осуществлять целенаправленную и адресную подготовку педагогов к обучению детей в условиях инклюзии, то инклюзивное образование останется очередной плохо понимаемой декларацией, чуждой российскому менталитету. Только организовав специальную модернизацию учебного процесса в университетах, отвечающую вызовам и рискам современности, мы можем ожидать, что в перспективе оправдаются позитивные общественные ожидания от инклюзивного образования.

Губарева Т.В.

*Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого, г.Тула*

**Психолого-педагогическая подготовка будущего учителя
в условиях инклюзивного образования**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект №10-06-01308а/Б*

В России инклюзивное образование делает только первые шаги, хотя во многих странах мира большинство школ – инклюзивные. Почему многие родители выступают против совместного обучения? Как подготовить будущих педагогов к работе с такими детьми?

В настоящее время использование и трактовка термина *inclusion* различна как за рубежом, так и в России. Он часто используется для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учебных заведениях. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [1].

Особое внимание в анализе феномена совместного обучения принято уделять эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во

всех сферах жизни, что подчеркивается в зарубежных трактовках терминем «инклюзия» и противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключение из общества) [2]. Американская педагогика рассматривает применение термина «инклюзия» как акцентирование кардинальных преобразований массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться традиционными терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, все шире внедряют его в профессиональный и научный обиход. Примером такого использования термина является Россия.

Идея инклюзивного обучения как педагогической системы, органично соединяющей специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития, принадлежит Льву Семеновичу Выготскому, который одним из первых обосновал необходимость такого подхода для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта [3].

Очень часто родители, понимая, что их ребенок отстает в развитии от своих сверстников, не обращаются за помощью к специалистам, считая, что это зазорно, что потом все соседи и знакомые будут показывать на них пальцем. Родители просто не желают принять своего малыша со всеми особенностями и «непохожестью» на других. А с другой стороны, многие родители здоровых детей не поддерживают идею совместного обучения, опасаясь, что это негативно скажется на успеваемости обычных учеников. И среди учителей, даже несмотря на их многолетний опыт работы в школе, проявляется настороженное отношение к таким детям. И как следствие – дети с особыми образовательными потребностями лишаются возможности получить качественное образование.

Исправить такую ситуацию способны только компетентные специалисты, способные эффективно организовать совместную деятельность родителей и учителей по проблемам совместного обучения.

Сегодня реализация образовательной интеграции как инклюзивного образования ставит вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования. Инклюзивное образование требует системного подхода при решении проблем интеграции, т.е. принятие во внимание и приведение в соответствие всех подсистем, а прежде всего образовательных.

Попытки объединения специального образования на основе традиционных медицинских классификаций и с вытекающими из них видами дефектов, с одной стороны, и, с другой – массового образования с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), традиционно ориентированного на

успешность, с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создают в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования. Одной из главных трудностей, на наш взгляд, является проблема подготовки будущих учителей для работы в условиях инклюзивного образования.

Педвузы и педколледжи сегодня владеют современными технологиями подготовки к работе в условиях инклюзивного образования учителей массовой школы, а так же специальных педагогов разных специальностей. Новые стандарты подготовки бакалавров психолого-педагогического профиля дают возможность готовить специалистов именно в этом направлении. В рамках данного профиля предусмотрены такие направления обучения как: «психология и педагогика инклюзивного образования», «психология и педагогика образования одаренных детей» и «специальная психология и педагогика».

Психолого-педагогический профиль подготовки обеспечивает формирование у будущих специалистов таких знаний и компетенций, которые позволят им осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся в формах организации продуктивных видов совместной деятельности детей и взрослых. Такая психолого-педагогическая подготовка обеспечивает будущего педагога системой компетенций, за счет которых конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося. Выпускник педагогического вуза или педколледжа должен быть готов к взаимодействию с родителями детей с нарушениями в развитии и нормально развивающихся детей.

Необходимые знания об индивидуальных психологических и возрастных особенностях учащихся, о закономерностях процесса обучения и воспитания, организации взаимодействия с родителями учащихся студенты приобретению при изучении таких дисциплин психологического цикла как психология развития, социальная психология, педагогическая психология, специальная психология. В рамках курса «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии» студенты изучают психическую деятельность человека, этапы психического развития, его основные движущие силы, условия и закономерности, дается представление о взаимосвязи категорий психического развития и деятельности, обучения и психического развития, психологических характеристиках ребенка в период школьного обучения; исследуется понятие «норма», рассматриваются отклонения от нормы психического развития в различных сферах психического развития человека (физической, психической, моторной и интеллектуальной), рассматриваются процессы интеграции лиц с проблемами в развитии в общество, деятельность социальных

институтов для оказания специализированной помощи лицам с отклонениями, задержками в развитии, а также адаптации детей и подростков с нарушениями в развитии к системе общего образования. В рамках данного курса находит свое отражение и вопрос об основных ступенях развития и социализации детей и подростков при наличии отклонений и задержек развития.

Курс «Основы коррекционной педагогики и специальной психологии» является как теоретическим, так и практическим. В нем рассматриваются возможности оказания консультативно-диагностической, коррекционно-педагогической, психологической, реабилитационной и другой специализированной помощи лицам с проблемами в развитии.

Таким образом, основными задачами профессиональной подготовки будущих учителей в области психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения является [4]:

- проведение психологического (диагностического) обследования учащихся с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;
- проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным развивающим программам;
- проведение коррекционно-развивающих занятий по различным методикам;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей;
- работа с педагогами с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;
- взаимодействие со смежными специалистами (логопедами, педагогами, физиологами) в комплексных обследованиях образовательной среды;
- использование современных научно обоснованных рекомендованных методов психолого-педагогической работы.

Сформированность этих психолого-педагогических умений будущих учителей является залогом успешного взаимодействия не только со смежными специалистами, но и прежде всего с родителями детей с особыми образовательными потребностями.

В итоге будущий учитель для сотрудничества с родителями школьников в условиях инклюзивного образования должен обладать следующими компетенциями [4]:

- организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития;
- применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;

- осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики);
- рефлексивно относиться к способам и результатам своих профессиональных действий;
- осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей;
- эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности;
- разработка и проведение профилактических, диагностических, развивающих мероприятий в образовательных учреждениях различных видов и типов;
- осуществление в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса психологической диагностики, коррекционно-развивающей работы, психологического консультирования учащихся и их родителей, психологической профилактики;
- разработка и реализация программ профилактики и коррекции девиаций и асоциального поведения подростков;
- мониторинг сформированности компетенций учащихся;
- разработка совместно с педагогами траекторий обучения учащихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;
- взаимодействие с участниками образовательного процесса по формированию коррекций и развитию учащихся в ходе становления ведущей деятельности;
- контроль над ходом психического развития учащихся на различных ступенях образования в учреждениях различных типов и видов;
- реализация индивидуально-ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в психическом и личностном развитии учащихся;
- обеспечение психологической поддержки участников образовательного процесса.

Широкое распространение практики инклюзивного образования как обучения детей с особыми потребностями в составе обычных школьных классов предъявляет новые, более высокие требования ко всем педагогам. Очевидно, что инклюзивное образование не может развиваться самостоятельно: не все учителя положительно относятся к такому процессу обучения и, что еще более проблематично, не все владеют навыками, необходимыми для того, чтобы вести урок в «инклюзивном» классе, где дети сильно отличаются по своим исходным возможностям. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно инклюзивному образованию, дорога к которому лежит прежде всего через становление психолого-педагогической компетентности будущих педагогов. Готовность студента (выпускника педагогического вуза) приме-

нять соответствующие психолого-педагогические компетенции для решения учебных, профессионально-социальных и личностных проблем является залогом успешной реализации задач инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. – 2007. – № 11 (<http://www.ikpraо.ru>).
2. Фурьева Т.В. Педагогика интеграции за рубежом. Красноярск, 2005.
3. Назарова Н.М. Истоки интеграции: уроки для будущего // Ребенок в современном мире. СПб., 2008.
4. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для «Новой школы» // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 5-12

Лях Т.И.

*Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н.Толстого, г.Тула*

Диагностические компетенции, необходимые будущим учителям для сотрудничества с родителями школьников в условиях инклюзивного образования

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект №10-06-01308 а/Б*

Компетенции, необходимые для успешного выполнения различных аспектов профессиональной деятельности, характеризуют то, чем конкретно должен владеть, что должен знать и что будущий специалист должен уметь выполнять в результате обучения в вузе. Диагностические компетенции предполагают наличие у будущих специалистов знаний, необходимых для осуществления грамотной психолого-педагогической диагностики (знание методологических принципов проведения психолого-педагогического исследования; знание соответствующего исследовательским целям диагностического инструментария; знание общего психолого-педагогического контекста, в котором проводится исследования), умений (умение использовать данный инструментарий в конкретных обстоятельствах и применительно к конкретному ученику и конкретной семье). Наряду с этим данный специалист должен продемонстрировать владение этим инструментарием, включающее процедуру проведения исследования, а также обработку и интерпретацию полученных результатов.

Деятельность современного педагога требует постоянного и систематического использования результатов психолого-педагогического исследования, выполненного как самим педагогом, так и школьным психологом, с которым он работает в постоянном единстве и взаимодействии. Залогом успешного взаимопонимания и взаимодействия профессиональной команды педагогов, психологов, воспитателей, социальных работников является их единый профессиональный язык, присутствующий при теоретическом осмыслении решаемых проблем и при оказании различной психолого-педагогической помощи учащимся и родителям в реальной практике работы современной школы. Это справедливо и для тех случаев, когда требуется провести диагностические психолого-педагогические исследования индивидуально-психологических особенностей учащихся, их родительских семей и той системы взаимоотношений, которая складывается между всеми участниками психолого-педагогического процесса. Для инклюзивного образования перечисленные обстоятельства приобретают особую важность.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Выделяют следующие восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает как техническое оснащение образовательных учре-

ждений, так и разработку специальных учебных курсов для педагогов и других учащихся, направленных на развитие их взаимодействия с инвалидами. Кроме этого необходимы специальные программы, направленные на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980-1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег». С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998). 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008-2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях. На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

В 2010 году коллектив преподавателей ТГПУ имени Л.Н. Толстого включился в разработку проекта «Становление психолого-педагогиче-

ской компетентности будущих учителей, необходимой для сотрудничества с родителями школьников в условиях инклюзивного образования». В рамках данного проекта предполагается разработка пакета диагностических методик (тестов, опросников, наборов образовательных ситуаций, анкет) для оценки степени психолого-педагогической компетентности студентов и учителей, необходимый для эффективной работы с родителями школьников.

Изучение у будущих педагогов и учителей состояния диагностической компетенции, позволяющей им осуществлять более эффективное сотрудничество с родителями детей, имеющих отклонения в развитии, должны отвечать по нашему мнению, по крайней мере, следующим требованиям:

- диагностические умения будущих учителей и работающих педагогов должны составлять основу для реализации принципов развивающего обучения, которым инклюзивное образование соответствует в особой мере;

- эти диагностические умения должны быть систематическими, т.е. затрагивающими различные стороны как психики ребенка, включенного в систему инклюзивного образования, так и особенностей родительской семьи и тех отношений, которые в этой семье сложились;

- будущий педагог должен уметь проводить диагностические исследования ребенка и его семьи систематически. Только в этом случае педагог сможет вовремя заметить изменения, происходящие в психическом развитии ребенка и обсудить их с родителями этого ребенка;

- диагностические исследования будущего педагога должны быть спланированными и ориентироваться как на сегодняшний день в психическом развитии ребенка, так и на перспективу его развития. Все компоненты диагностического плана необходимо обсуждать с родителями ребенка.

Перечисленные принципы будущий специалист и реально работающий в инклюзивном образовании педагог должны научиться отражать в соответствующей документации. Эта документация, по нашему мнению, может включать в себя следующие компоненты:

- недельное планирование проведения психолого-педагогических исследований особенностей психики детей. Данное планирование и результаты исследований должны доводиться до сведения родителей и обсуждаться с ними;

- заполнение карты индивидуального развития ребенка, отражающей как актуальный уровень психического развития ребенка, так и перспективные задачи в психическом развитии этого ребенка. Этот документ так же должен обсуждаться с родителями ребенка;

- заполнение дневника взаимодействия с родителями ребенка, посещающего инклюзивное образовательное учреждение. В этом дневнике

должны отражаться результаты диагностических исследований родительской семьи и ход общения с родителями ребенка.

Обследование ребенка не представляет особых трудностей, если опираться на знания возрастных психологических особенностей детей, а так же придерживаться определенных правил:

1) необходимо быть откровенным с родителями ребенка. В начале беседы следует представиться и попросить согласие на беседу. Это помогает установить доверительные отношения с родителями ребенка. Нужно предупредить, что все, что педагог узнает во время беседы, останется между вами;

2) не следует начинать беседу с субъективно неприятных тем. Необходимо выяснить, что интересует ребенка и родителей, поговорить об увлечениях и друзьях ребенка. Это поможет установлению дружеских отношений. Однако не следует сокращать дистанцию;

3) в беседе следует создать атмосферу терпимости и принятия тех проблем, которые имеются у ребенка и в семье. В такой атмосфере терпимости родители и ребенок будут чувствовать себя более свободно и откровеннее выразить свои чувства;

4) нужно подчеркивать, что вы уважаете способность родителей самостоятельно решать свои проблемы, делать свой собственный выбор, даже если этот выбор ошибочен;

5) любая беседа педагога с родителями и ребенком должна быть психотерапевтической, т.е. родители и ребенок не должны уйти от педагога расстроенными, эмоционально подавленными.

Изучение ребенка различными специалистами, в том числе и педагогом, не сводится только к накоплению данных о ребенке и разработке системы коррекционно-развивающих мероприятий. Необходимо также психотерапевтически ориентированная работа с родителями и близкими ребенка. Участие родителей в реабилитационных мероприятиях в настоящее время считается одним из решающих факторов эффективной развивающей и, тем более коррекционной работы. Поэтому без привлечения родителей к коррекционному развитию собственного ребенка, без тесного и эффективного контакта со специалистами, постоянного взаимодействия не только с учителем, но и с другими специалистами школьного консилиума эффективная реабилитация невозможна. Следует отметить ряд условий, без которых невозможна успешная работа специалистов (педагогов, воспитателей, психологов, социальных работников) с родителями ребенка. К ним можно отнести следующие умения педагога, которые необходимо формировать у будущих учителей:

- умения строить доверительные отношения с родителями ребенка, с его семьей;

- умения общаться с родителями так, что бы они смогли не только осознать наблюдаемые у ребенка отклонения в психическом развитии,

но и осознанно принять задачу консультирования с педагогом и коррекции под руководством психолога этих отклонений;

- способствовать преодолению формирования у родителей искаженных представлений о возможных быстрых позитивных результатах, о легком успехе и возможности полной ликвидации имеющихся расстройств;

- эффективно проводить психолого-педагогические коррекционные мероприятия с родителями, используя принципы и методы семейной психотерапии уже в процессе самой консультации, укреплять веру семьи в успех коррекционной работы;

- строить свою поддержку семьи на сохранных функциях и возможностях ребенка, на позитивных изменениях в его развитии, избегать излишней фиксации на трудностях и имеющихся нарушениях.

Библиографический список

1. Лидерс А.К. Психологическая диагностика семьи. – М.: Академический проект, 2009

2. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка. Комплект рабочих материалов / Под общ. Ред. М.М.Семаго. – М.: АРК-ТИ, 2001. – 136 с.

3. Шульга Т.И. Социально-психологические технологии помощи детям и семьям групп социального риска. Монография. М.: Изд-во МГОУ, 2010. – 198 с.

В.Д. Васильева

*Волгоградский государственный технический университет
Волгоград, Россия*

Совершенствование педагогического мастерства преподавателей технического вуза в условиях реформирования высшей школы

В соответствии с планом модернизации российского образования, связанного с его интеграцией в мировое образовательное пространство, высшие профессиональные учебные заведения, в том числе технические, переживают период внедрения новых образовательных стандартов двухуровневой подготовки, предусматривающих значительные изменения образовательного процесса в высшей профессиональной школе. Прежде всего, эти изменения, вызванные транслирующимся в высшее профессиональное образование компетентностным подходом, касаются результатов образования. В соответствии с ФГОС, выпускник должен обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетен-

ций, представляющих собой интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалиста, отражающую уровень его знаний, умений, навыков, опыта и способностей, достаточных для успешного осуществления профессиональной деятельности. Важным становится не то, что выпускник знает и может пересказать, а то, что он умеет использовать, причем использовать самостоятельно.

Кроме того, вузы обязаны в более сжатый временной интервал обеспечить развитие личности и высококачественную подготовку квалифицированных специалистов (бакалавров и магистров), способных конкурировать на мировом рынке труда. Это требует интенсификации всего процесса обучения и воспитания, а, следовательно, перестройки всего образовательного процесса, включая такие его элементы, как содержание, методы, формы, средства и т.д.

В условиях реформирования высшей школы чрезвычайно важным оказывается способность преподавательского состава высшего профессионального учебного заведения обеспечить необходимую подготовку специалистов. Для вузов наступает время больших перемен, требующее от преподавателей умения и готовности быть активными участниками процесса разработки новых образовательных программ. Современный преподаватель вуза должен в совершенстве владеть не только традиционными, но и инновационными образовательными технологиями, уметь их проектировать и внедрять в учебный процесс, чутко откликаясь на требования времени и общества.

Как известно, преподавателями высших профессиональных заведений большей частью становятся его же выпускники. Необходимое повышение психолого-педагогической и учебно-методической квалификации молодого преподавательского состава может быть обеспечено созданной в вузе системой повышения квалификации (переподготовки) кадров, предусматривающей различные организационные формы (семинары, конференции, курсы, школы и т.д.). В настоящее время большую часть поставленной задачи могут выполнять существующие в некоторых ведущих технических вузах страны на постоянной основе Центры (школы) по переподготовке и повышению квалификации преподавателей.

Так, в условиях Волгоградского государственного технического университета с 1995 года успешно функционирует Школа педагогического мастерства (ШПМ), изначально созданная для удовлетворения потребности в педагогической подготовке преподавателей технического вуза. Цели и задачи ШПМ включают:

- повышение уровня педагогического мастерства преподавателей и осознание того, что процесс обучения, прежде всего, - явление педагогическое;
- организация психолого-педагогической, методологической и методической поддержки процесса преподавания;

- освоение преподавателями новых форм преподавания дисциплины (деловые игры, видеотренинг, обеспечение обратной связи и т.д.);
- проникновение гуманистических идей и гуманитарных методов в преподавание естественно-научных и технических дисциплин;
- создание банка данных по методологическим разработкам учебных дисциплин и т.д.

Второе профессиональное образование специалистов, на которое ориентировано данное учреждение, переводит освоение преподавания на научно обоснованный путь. Научными основами такой профессиональной психолого-педагогической переподготовки специалистов педагогического профиля являются сведения об актуальных для преподавателя психологических процессах, явлениях и закономерностях усвоения студентами содержания высшего образования, особенности становления профессиональных качеств студентов в конкретной предметной области и пр.

Занятия в Школе педагогического мастерства проводятся по безотрывной форме обучения в течение учебного года согласно учебному плану и рабочим программам, утвержденным ректором.

Рабочие программы соответствуют современным дидактическим представлениям о структуре и содержании подготовки преподавания в вузе. Учебный план ШПМ, рассчитанный на 200 часов, включает проведение лекционных и семинарских занятий по следующим дисциплинам:

- проблемы высшей школы и качества образования;
- дидактика высшей школы;
- основы практической психологии;
- теория воспитания;
- профессиональная этика преподавателя;
- организация учебно-, научно-методической работы в вузе;
- лингвистические основы устного и письменного общения преподавателя;
- психологические нормы делового общения;
- основы ораторского мастерства преподавателя;
- социальные технологии в системе образования;
- социологические методы оценки качества и эффективности обучения в вузе.

По мере необходимости в план работы ШПМ включаются циклы по проектированию образовательных технологий, разработке педагогических тестов, нормативно-правовому обеспечению образовательного процесса, информационным технологиям в образовании и системе управления учебным процессом на их основе и др.

Повышение квалификации преподавателей направлено не только на углубление их теоретических знаний, но и на освоение ими практических умений, формирование методической грамотности. В связи с этим

итоговая (выпускная) квалификационная работа предусматривает подготовку методических материалов (лекций, методических рекомендаций, тестовых заданий, деловых игр и т.д.), тематика и форма которых согласуется со спецификой преподаваемых на кафедре дисциплин. Такой подход позволяет преподавателю совершенствовать свое педагогическое мастерство и одновременно пополнять банк методических материалов кафедры.

Занятия в ШПМ ведут опытные преподаватели, высококвалифицированные специалисты в области психологии, педагогики, техники и технологий. Обучение производится на гибкой основе: ежегодно в содержание, методы обучения, график учебного процесса вносятся коррективы, вызванные необходимостью совершенствования процесса обучения преподавательского состава. Традиционное анкетирование слушателей-выпускников ШПМ позволяет чутко реагировать на запросы молодых преподавателей и оперативно корректировать образовательную программу обучения.

Таким образом, Школа педагогического мастерства ВолгГТУ – это динамично развивающееся структурное подразделение вуза, которое интегрирует достижения профессорско-преподавательского состава в области педагогики, ориентирует преподавателей на дальнейшее повышение своего педагогического мастерства и распространение передового опыта среди коллег.

Дальнейшее совершенствование педагогической подготовки (переподготовки) преподавателей технического вуза с применением новых обучающих технологий, а также привлечение к обучению в ШПМ не только молодых, но и всех преподавателей вуза, задействованных в реформировании учебного процесса, будут способствовать успешному проектированию и освоению новых образовательных программ и повышению качества подготовки специалистов в вузе.

И.В. Васильева

Академия ФСИИ России, г.Рязань

Принципы компетентностного подхода в образовании

Компетентностный подход как метод реализации требований Болонского процесса в нашей стране должен осуществляться в системе координат гуманистической парадигмы образования. Как отмечает И.А.Зимняя, данный подход, как «рамочная конструкция»: цель – результат образования, должен объединить на своей основе практически все существующие подходы, актуализировать их потенциал и запустить механизмы его реализации, поскольку представляет собой открытую систему, способную к саморазвитию и интеграции существующих подходов

к образованию на основе гуманистической идеи целостного развития личности» [1, с. 7].

На данном этапе реализация компетентностного подхода осложняется недостаточной осведомленностью преподавателей о его основных категориях и принципах. В этой связи попытаемся конкретизировать основные понятия компетентностного подхода, что может оказать существенную помощь педагогам в процессе его освоения.

В отечественной педагогической теории и практике существует масса трактовок данного подхода. На IX ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление» [12] были сформулированы некоторые из них:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);

- компетентностный подход – обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов).

С точки зрения А.А. Кузнецова, данный подход характеризуется «с двух сторон: во-первых, ориентацией обучения на формирование общеинтеллектуальных, универсальных умений и навыков, способов деятельности, а во-вторых, тем, что эти умения носят практико-ориентированную направленность» [2, с. 4].

В.И. Байденко характеризует данный подход как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия [4].

Данные трактовки отражают сущность компетентностного подхода, однако, следуя рекомендации В.И. Байденко об использовании «не критики, а документов Болонского процесса» при осмыслении его основных категорий, обратимся к первоисточникам. В 2006 году рабочая подгруппа «Болонский процесс» в рамках структуры германско-российского Петербургского диалога и издателя – Германской конференции ректоров (HRK) на основе базовых документов Болонского процесса, включая Лиссабонскую конвенцию о признании от 1997 года, разработала систематизированный глоссарий понятий и соответствующих терминов, в основу которого легли документы Болонского процесса.

Согласно данному аналитическому исследованию, компетентностный подход представляет собой «метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания,

понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом» [14, с 59].

Компетенции, в свою очередь, понимаются как личностные свойства человека, как потенциальная способность и готовность индивида справляться с различными задачами, формирующиеся в деятельности и интегрирующие ценностно-смысловое отношение к ней. Компетентность рассматривается как владение этим свойством, как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социальной и профессиональной деятельности человека, основой которого выступают знания, умения, навыки, ценности и склонности личности, способы деятельности, как её единая интегральная характеристика, складывающаяся из компетенций, которые актуализируются в процессе приобретения этого опыта и позволяют эффективно решать проблемы за пределами учебных ситуаций.

Приобретенные компетенции должны позволить выпускнику быстро и эффективно адаптироваться в различных сферах жизнедеятельности в условиях быстро изменяющейся ситуации в обществе и на рынке труда. Таким образом, главной особенностью компетентного подхода является «принцип подчинения знания умению и практической потребности» [3], при этом компетентный подход ни в коей мере не отменяет глобальную гуманистическую цель образовательного процесса, состоящую в создании условий для самоактуализации личности.

Однако отметим, что практико-ориентированная направленность компетентного подхода не является принципиально новой в педагогической теории и практике. Еще Я.А. Коменский подчеркивал прикладной смысл педагогического процесса, который заключается в том, «чтобы все делалось посредством теории, практики и применения, и притом так, чтобы каждый ученик изучал сам, собственными чувствами, пробовал все произносить и делать и начинал все применять», чтобы в процессе образования происходило развитие «самостоятельности в наблюдении, в речи, в практике и в применении, как единственная основа для достижения прочного знания, добродетели...» [6].

Личностно-деятельностный подход российской педагогической школы также вполне соответствует прикладному характеру компетентного подхода. В подтверждение данному заключению приведем тезис А.А. Леонтьева о том, что «обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить цель и находить пути, в том числе и средства ее достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность, помогать сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки» [9].

Следуя этой же логике, О.Е. Лебедев выделил основные принципы компетентного подхода: смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального

опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем; смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования; оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [7].

С точки зрения А.А. Хабибуллиной, компетентностный подход должен реализовываться на основе следующих принципов: «целостное включение студентов в учебно-познавательную деятельность, открытость и свобода выбора студентами своих действий, формирование рефлексивной позиции к себе как к субъекту деятельности» [13, с. 184].

В исследовании М.Г. Мишакиной в качестве основополагающих принципов реализации компетентностного подхода представлены принцип рассмотрения изучаемых понятий и методов в историко-генетическом аспекте, что означает определяющую роль мировоззрения в процессе познания – выбор набора ценностей, от которых зависит основание мотива и отношение к предмету, процедуре познания, а также принцип прикладной направленности обучения, который существенно меняет структуру познавательной деятельности учащихся, которая должна включать разноуровневую постановку проблемы (концептуальную, содержательную, процессуальную), прогностическую составляющую (выдвижение гипотез, в том числе предвидение результата выбора модели) и оценочную составляющую (проверку корректности модели и ее адекватности реальному процессу) [11, с. 17-18].

Существенно важными для уточнения принципов компетентностного подхода представляются положения Болонского процесса о том, что университет является «хранителем традиций европейского гуманизма» [5], что образование играет «ключевую роль в определении и передаче ценностей, на которых строятся общества» [10]. В документах Болонского процесса особенно подчеркивается необходимость «перехода к студентоцентрированному образованию» [10] и сотрудничества субъектов образовательного процесса [8].

Обобщая существующие позиции к определению принципов компетентностного подхода и основываясь на анализе документов Болонского процесса, можно резюмировать, что метапринципами компетентностного подхода являются принципы гуманистической и прикладной направленности образовательного процесса, которые реализуются в совокупности в целостном педагогическом процессе.

Метапринцип гуманистической направленности педагогического процесса основывается на следующих гуманистических принципах:

- самоценности личности и, соответственно, центрации педагогического взаимодействия на самоактуализации личности;
 - принципе субъект-субъектных отношений; принципе свободы в выборе студентами своих действий;
 - принципе приоритета воспитания над обучением.
- Метапринцип прикладной направленности педагогического процесса включает в себя:
- принцип целостности образовательного процесса;
 - принцип актуализации компетенций в опыте решения практических задач;
 - принцип самостоятельности студентов в процессе актуализации компетенций;
 - принцип рефлексии при оценивании образовательных результатов на каждой ступени обучения.

Вышеизложенное позволяет заключить, что принципы компетентностного подхода ни в коей мере не противоречат основополагающим идеям гуманистической парадигмы в образовании, которые следует считать ценностной и нравственной основой компетентностного подхода и непременным условием эффективности его реализации.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 7.
2. Кузнецов, А.А. Информатика в экспериментальных базисных учебных планах // Информатика и образование. 2002. № 2. – С. 4.
3. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=show-full&id=1193748437&archive=1194448667&start_from=&ucat=&
4. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – с. 110-155.
5. Великая хартия европейских университетов (Болонья, Италия, 18 сентября 1988 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=8&doc_id=22
6. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – В 2 т., Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
7. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-12.
8. Левенское коммюнике. Болонский процесс 2020 - Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике

Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Левен/Лувен-Ла-Нев, 28-29 апреля 2009 г.) / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=8&doc_id=22

9. Леонтьев, А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс – минус. – 2001. – № 1. – С. 3-6.

10. Лондонское коммюнике. К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Лондон, 17-18 мая 2007 г.) / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=8&doc_id=22

11. Мишакина, М.Г. Компетентностный подход к обучению учащихся непрофильных классов математике и естественно-научным дисциплинам: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / М.Г. Гришакина. – Тюмень – 2009. – 26 с.

12. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление / Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции IX ежегодной Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, 2002. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://window.edu.ru/window/library?p_rid=53642

13. Хабибуллина А.А. Принципы компетентностного подхода при подготовке конкурентоспособных специалистов среднего звена / А. А. Хабибуллина. – Вестник Башкирского университета. – 2007. Т.12. – № 3. – С. 182-184.

14. Glossary on the Bologna Process. English – German – Russian. HRK German Rectors' Conference / Bonn, August 2006 // Beiträge zur Hochschulpolitik. – № 7. – 2006. – 197 с.

Е.А. Максимова

*Саратовский государственный социально-экономический университет,
г. Саратов*

Объединение профессиональных и образовательных стандартов на основе развития компетенций

Политические и экономические реформы 90^х годов XX века вызвали в России не виданную в ее современной истории социальную дифференциацию, прагматизацию взаимодействий и коммерциализацию отношений в обществе. Одним из результатов данных процессов стало отчуждение системы профессионального образования от рынка труда, который развивается гораздо динамичнее, нежели система образования, один из наиболее консервативных социальных институтов. Данная ситу-

ация затронула процесс подготовки по многим специальностям, однако в большей степени, и ранее всего, коснулась подготовки специалистов по информационным технологиям, экономистов, менеджеров, поскольку именно данные отрасли науки и хозяйства были реформированы в первую очередь.

Насыщенность рынка труда специалистами экономического профиля, сложности трудоустройства выпускников как средне специальных, так и высших учебных заведений показывает, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников профессиональной школы. Так, Е.В. Ткаченко приводит данные, согласно которым 95% работодателей готовы трудоустроить выпускника профессиональной школы (начальной и средней) с рабочей специальностью при условии наличия у него 4-6 разряда, и лишь 5% готовы предоставить место рабочему 3 разряда, которым обладают 75% выпускников [6, с.26]. Требования работодателей свидетельствуют о том, что для успешной профессиональной деятельности более значимы не разрозненные знания, получаемые в процессе профессиональной подготовки, а обобщенные умения, проявляющиеся в готовности решать жизненные и профессиональные проблемы. Следует также отметить тот факт, что в соответствии со статистическими данными трудоустройство выпускников профессиональной школы по полученной профессии, специальности представлено следующим образом: 80% трудоустраиваются выпускники начального профессионального образования, 60% – среднего профессионального образования, и лишь 20% – высшего профессионального образования [там же]. Примечательно, что чем выше статус образовательного учреждения, тем ниже процент трудоустроенности его выпускников по специальности (профессии).

Такое положение заставляет задуматься о целях высшего профессионального образования, его стандартах и содержании: что необходимо предпринять для более успешного вхождения выпускников на рынок труда.

В коллективной монографии, посвященной изучению перспектив развития государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, авторы делают акцент на том, что дискуссия о целях профессионального образования достигла своего поворотного пункта, и одним из весомых аргументов в данной дискуссии является необходимость развития у выпускников способностей, знаний, ценностей, адекватных профилю учебного заведения и соответствующих контексту будущей деятельности [1].

Наряду с этим, специалисты Мирового банка, проанализировав традиции и перспективы развития профессионального образования в России, пришли к выводу, что высшая школа должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм, под которым они пони-

мают способность менять сферы и способы деятельности. Развивая идею профессионального универсализма, О.Е. Лебедев полагает, что в настоящее время наметился перенос требований от хорошего специалиста к хорошему сотруднику [4]. Он поясняет, что хороший сотрудник, конечно, включает качества хорошего специалиста (специальной, профессиональной подготовленности). Но хороший сотрудник – человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям, умеющий делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, способный вести переговоры и т.д.

Требования рынка, специфика экономического развития и социально культурных тенденций в обществе привели к тому, что в международной практике стали разрабатываться профессиональные стандарты, представляющие собой подробно изложенные требования к должностным обязанностям и уровням профессиональной подготовки специалиста.

Профессиональные стандарты задают общие требования по уровням квалификации, необходимый образовательный ценз и перечень должностных обязанностей по каждому квалификационному уровню, перечень знаний, умений и навыков, требуемых для выполнения каждой должностной обязанности каждого квалификационного уровня, личностные качества, оптимальные для выполнения должностных обязанностей.

Так, например, профессиональный стандарт для финансового менеджера показывает, что специалист данного профиля должен обладать знаниями по широкому кругу экономических вопросов (состояние и перспективы развития финансовых рынков, принципы организации финансовой работы на предприятии, принципы финансового контроля, налоговую систему, бухгалтерский учет, основы трудового законодательства и т.д.). К основным умениям и навыкам, требуемым для эффективного выполнения должностных обязанностей финансового менеджера, относятся следующие: выработка и определение стратегии развития предприятия, постоянный контроль деятельности, планирование, принятие решений, определение прав и обязанностей каждого сотрудника, делегирование ответственности по отдельным участкам работы, и т.д. К личностным качествам финансового менеджера относится обладание организаторским талантом и владение искусством общения, что проявляется в психологической совместимости с различными людьми, терпимости в деловых отношениях, обеспечивающих продуктивность работы [3].

Оптимальное соответствие выпускников профессиональной школы таким стандартам возможно только в том случае, если они являются руководством формирования системы профессионального образования, основанием для разработки образовательных стандартов с учетом требований к квалификации работника, предъявляемых рынком труда, работодателем.

Разделяем мнение Э.Ф. Зеера и его соавторов об объединении профессиональных и образовательных стандартов на основе единых требований к интегративным социально-профессиональным конструктам. В качестве таких конструктов авторы называют компетенции (межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах), компетентности (степень и вид профессиональной подготовленности работника, предполагающие наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы) и метапрофессиональные качества работника (знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий) по каждой профессии и учебной специальности [3]. При этом авторы все же указывают на частичное совмещение данных понятий.

Считаем, что научным коллективом под руководством Э.Ф. Зеера проведена огромная работа, так как модернизация профессионального образования, несомненно, требует введения нового понятийно-категориального аппарата. Наряду с этим, полагаем, что предложенные авторами компетенции, компетентности и метапрофессиональные качества – не единственно возможные конструкты, объединяющие образовательные и профессиональные стандарты.

Мы не будем углубляться в разведение понятий «компетенция» и «компетентность», смешение которых обусловлено некорректным переводом английского термина *competence* – данной проблеме посвящено немало количество работ. Обозначим лишь, что под компетенцией мы понимаем основанную на мотивации и личностных качествах совокупность знаний, умений и навыков, определяющую возможность эффективного исполнения профессиональных задач. Компетентность же в нашем толковании – это личностное новообразование, проявляющееся в способности практического применения компетенций, адекватных условиям профессиональной ситуации.

С учетом авторского уточнения имеет смысл разделить приобретаемые в процессе профессионального образования компетенции на профессиональные и личностные. Профессиональные компетенции – базовые свойства профессии, основывающиеся на предъявляемых к специалисту требованиях, и на специальных способностях, которыми в определенной мере должен обладать представитель определенной профессии и личностные компетенции – безусловные личностные качества, которыми должен обладать выпускник любого вуза.

Профессиональные компетенции определяются квалификационными требованиями, разработанными в государственных образовательных стандартах. Возвращаясь к должностной инструкции финансового менеджера и используя уточненную терминологию обозначим, что основными профессиональными компетенциями данного специалиста

являются управление активами, разработка финансовых проектов, анализ и оценка финансового состояния и результатов деятельности и т.д. К личностным компетенциям относятся ответственность перед делом и людьми, добросовестность, единство слова и дела, широкая культура, креативность, контактность, самоконтроль, самостоятельность.

На наш взгляд, разделение профессиональных и личностных компетенций помогает систематизировать значимые качества, умения, опыт, необходимые для достижения успеха в профессии. Также подобное разделение важно для целенаправленной работы по развитию значимых компетенций, поскольку развивающий и воспитательный потенциал отдельных дисциплин может быть наиболее адекватен для формирования тех или иных компетенций специалиста.

Данные рассуждения подводят нас к вопросу о целях профессионального образования, в частности, в высшей школе.

В современной научно-педагогической, в том числе и энциклопедической литературе целью высшего профессионального образования определяется получение квалификации, подготовка и переподготовка специалистов, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования и приобретении системы знаний, практических умений и навыков, личностных качеств, которые обеспечивают возможность решать профессиональные задачи на уровне достижений научно-технического и социального прогресса [5, с.46].

Предлагаемое определение является адекватным цели развития компетенций в образовательном процессе профессиональной школы и не противоречит идее компетентного подхода, поскольку объединяет приобретение знаний, развитие практических умений и навыков на основе формирования личностных качеств, дающих возможность решения профессионально значимых задач. Однако, на наш взгляд, такому пониманию целей высшего профессионального образования требуется уточнение, перенос акцента на способности использовать полученные знания, практические умения и навыки.

С учетом авторского понимания ключевых терминов мы определяем, что целью подготовки в вузе является формирование профессиональной компетентности, а ее достижение обеспечивается в процессе приобретения студентом ряда компетенций. При таком подходе, на наш взгляд, отражаются новые возможности обучающихся, рост их личностного и профессионального потенциала. Также перенос акцента с получения квалификации на формирование компетентности придает образовательному процессу более личностный смысл.

Следует отметить, что еще в советской высшей школе был накоплен некоторый опыт в придании процессу профессиональной подготовки личностной окраски – в подготовке программистов и других специалистов по информационным технологиям. Смена технологий происходит крайне стремительно – по оценкам специалистов, 20 лет назад пери-

од смены составлял от 5 до 7 лет, а в настоящее время – не более двух лет. То есть не имеет смысла в вузе глубоко изучать современные технологии – за период обучения специалистов они сменяются как минимум дважды. Поэтому при подготовке программистов еще в 1970-е годы акценты были поставлены на базовое образование и ориентацию на дальнейшее самообразование.

Пожалуй, это наиболее яркий пример того, как подготовка отдельных специалистов фактически шла вразрез с общей тенденцией – традиционно подготовка специалиста считалась законченной при получении им диплома («образование на всю жизнь»), в данном же случае ориентация специалиста на постоянное изучение новшеств позволяет говорить о продолжении образования, в форме самообразования, в практической деятельности («образование через всю жизнь»).

На наш взгляд, опыт подготовки программистов может быть транслирован и адаптирован на подготовку специалистов и по другим направлениям.

В ситуации быстрого обновления всех сторон жизни задачей вузовского образования является формирование фундаментальных знаний специалиста и его методической подготовки к будущему непрерывному развитию. Поэтому образование не должно ориентироваться на глубокое изучение конкретных технологий, которые постоянно меняются. Это является задачей обучения, которое как раз направлено на получение профессиональных навыков работы с определенным инструментом, конкретной технологией и проводится на производстве, программах переподготовки и т.д.

Иными словами, мы считаем необходимым развести понятия «образование» и «обучение»: первое – базовое, с получением диплома на всю жизнь, второе – актуальное, с получением сертификата, как правило, на определенный срок.

Подводя итог изложенному выше, мы можем заключить, что целью высшей профессиональной школы является получение будущими специалистами базового образования посредством развития у них профессиональных и личностных компетенций, и ориентации их на дальнейшее самообразование посредством обучения новейшим программам, технологиям и т.д.

Профессиональные стандарты, обусловленные требованиями рынка труда, войдут в стандарты профессионального образования при условии объединения их общими конструктами, которыми мы предлагаем считать профессиональные и личностные компетенции. Целью же профессиональной подготовки является развитие компетентности специалиста на основе овладения им данными компетенциями.

Библиографический список

1. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / Под ред. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
2. Должностная инструкция финансового менеджера <http://www.afga.ru/?p=549>
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. - №5. – С.3-12.
5. Педагогический энциклопедический словарь /Гл.ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Ткаченко Е.В. Профессиональное образование: проблемы, поиски, решения // Человек и образование. – 2009. - №3 (20). – С.25-31.

Е.С. Симакова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

О содержании курса «Риторическая компетенция преподавателя высшей школы»

Курс «Риторическая компетенция преподавателя высшей школы» предназначен тем молодым людям, кто выбрал обучение по направлению «Педагогика высшей школы». Этот курс может быть реализован в рамках программы «Магистратура» по педагогическому направлению или в системе дополнительного педагогического образования.

В профессиональной деятельности преподаватель университета выступает не только в качестве исследователя научных проблем, аналитика, инноватора, модератора учебного процесса, но и в качестве ратора – оратора, транслирующего знания, передающего новому поколению опыт предшествующих.

В основе построения курса «Риторическая компетенция преподавателя высшей школы» лежит положение о том, что современная риторика – это наука об эффективном общении в деловой и межличностной сферах, в устной и письменной формах. Цель курса – сформировать риторическую компетентность будущего преподавателя университета. Под риторической компетентностью следует понимать совокупность знаний об общении как общечеловеческом феномене, специфике его реализации в сфере повышенной речевой активности конкретной профессиональной или социальной группы (в нашем случае – в сфере высшего образования); риторических умений, то есть способах действий, которые субъект

может применять в стандартных и нестандартных речевых ситуациях, а также определенных качествах личности, обеспечивающих способность к эффективному общению [1, с.136], [2, с.194]. В связи с этим курс предполагает: 1) ознакомление обучающихся с общими сведениями об общении и речи, видах общения, слагаемых речевой ситуации, речевых стратегиях и тактиках, особенностях говорящего и слушающего; 2) освоение рекомендаций практического характера относительно приемов подготовки и произнесения публичного выступления в жанрах профессионального педагогического общения; путей преодоления ораторского страха; композиционного оформления речи аргументирующего, информирующего, организационного характера; совершенствования техники речи; выбора речевых стратегий и тактик; корректировки собственного речевого поведения; 3) совершенствование умений анализировать общение и общаться в различных ситуациях: выступать публично с убеждающей речью, участвовать в дискуссии, говорить перед камерой, работать с микрофоном и т.д.

Исходя из целей курса, в его содержании можно выделить несколько модулей.

Модуль 1. Риторика как наука об эффективном общении.

Модуль 2. Особенности педагогического общения. Речевые жанры педагогической сферы.

Модуль 3. Публичная речь.

Модуль 4. Оратор и аудитория

Основное содержание модуля 1 составляет изучение понятий «эффективное общение» (общение, при котором полностью реализуется коммуникативное намерение говорящего, а также достигаются цели высшего, духовного свойства, и прежде всего, достигается гармония в отношениях), структуры речевой ситуации, факторов, влияющие на эффективность общения, барьеров в общении и принципов кооперативного общения. Прохождение данного модуля позволит обучающимся осознать, как принципы кооперативного общения действуют в сфере высшего профессионального образования, сформировать умение анализировать общение с целью определения его эффективности, а также умение снижать или исключать риск возникновения барьеров в общении.

Модуль 2 посвящен изучению именно тех речевых жанров, которые «живут» в педагогической сфере в целом и в высшей школе в частности: оценочные жанры, императивные жанры и, конечно же, информативные жанры: лекция, аналитическая речь преподавателя на семинарском занятии, выступление на научной конференции, самопрезентация, выступление с презентацией и др. В программу курса должно входить не только изучение жанрообразующих признаков, но и правила составления названных речевых жанров, их анализ и самоанализ. Умения, формируемые в рамках прохождения модуля, можно отнести к аналитическим (умение анализировать текст определенного жанра) и про-

дуктивным (умение выстраивать общение с использованием моделей данных жанров).

Модуль 3 «Публичная речь» содержит изучение специфики устного публичного выступления (соотносится с общей риторикой) и включает знания о структуре публичной речи, правилах ее подготовки и видах речей в зависимости от основной цели: аргументирующая (убеждающая), информирующая, организационная, митинговая, этикетная. Все названные виды речей имеют отличительные особенности, и поэтому важно показать слушателям зависимости структуры речи, правил ее составления и произнесения от целей говорящего и ситуации общения, а как следствие, и вида. При изучении модуля основное внимание следует уделить практической стороне и совершенствованию умения будущего преподавателя высшей школы оптимизировать свои усилия при подготовке к публичному выступлению.

Модуль 4 посвящен взаимодействию говорящего и слушающего. В него войдут темы, связанные с изучением черт личности выступающего (преподавателя), которые всегда оцениваются аудиторией как вызывающие или не вызывающие доверия, а стало быть, положительно или отрицательно влияющие на эффективность речевого взаимодействия. Значительный интерес для практики представляют темы, связанные с риторико-педагогическим инструментарием: техникой речи, учением о невербальных средствах общения и их применением в деятельности педагога, приёмами привлечения внимания слушателя, культурой речи педагога. Практическая направленность этого модуля состоит в том, что слушатели овладевают навыками использования техник эффективного взаимодействия с аудиторией, избавляются от всего того, что традиционно мешает установлению и поддержанию контакта говорящего и слушающего: страха публичного выступления, неуместными жестами, нарушениями техники говорения.

Курс должен иметь практическую направленность и проводиться в форме практикоориентированных лекций и занятий тренингового характера. Следует использовать формы и методы активного обучения: мозговой штурм, групповую дискуссию, «снежный ком», кейс-стади и др.

Важно отметить, что преподаватели РГУ имени С.А. Есенина проявили интерес к данному курсу. В марте 2010 г. нами было проанкетировано 25 членов профессорско-преподавательского состава университета со стажем преподавания от полугода до 10 лет с целью определения степени актуальности знаний о риторической компетенции и риторических умений для названной категории лиц. Как показали данные исследования, 100% опрошенных однозначно высказались за включение курса «Риторическая компетенция преподавателя высшей школы» в план дополнительного образования университета. При этом лишь четверть опрошенных считает уровень сформированности своей риторической компетенции высоким. Из наиболее актуальных тем опрошенные назы-

вали следующие: «Лекция как риторический жанр» (92%), «Дебаты»(88%), «Аргументирующая (убеждающая) речь»(88%), «Проблемы взаимодействия с молодежной аудиторией»(72%), «Речевой жанр «Самопрезентация» (64%).

Таким образом, следует признать дальнейшую разработку и внедрение в практику курса «Риторическая компетенция преподавателя высшей школы» перспективными.

Библиографический список

1. Горобец Л.Н. Риторическая компетенция учителя: содержание и проблемы исследования // Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве: Материалы XIII Международной конференции по риторике. 21-23 января 2009 года. - М., 2009.

2. Симакова Е.С. Риторика и культура речи: наука, образование, практика: Материалы XIV Международной научной конференции (1-3 февраля 2010 г.) / Под ред. Г.Г.Глинина. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010.

Л.И. Архарова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Ценностные приоритеты образования студентов университета

Педагогическая деятельность представляет собой особый уровень реализации ценностных императивов и относится к числу таких, где особенно значима зависимость результативности деятельности от характера ценностных ориентаций ее субъекта.

Сведения о характере профессионально-ценностных ориентаций, которыми обладают на тот или иной момент обучения будущие учителя, позволяют смоделировать процесс формирования данных ориентаций, определить наиболее эффективные условия его протекания, технологию формирования устойчивых профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей.

Для выявления личностных позиций относительно образовательных приоритетов в студенческой среде нами был проведен анонимный социологический опрос, в котором приняли участие студенты первого, второго и четвертого курса отделения социальной педагогики института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета.

Результаты обработки полученных данных позволили заключить, что лидирующими ценностями у студентов являются здоровье, любовь и материально обеспеченная жизнь. Значимыми ценностями: жизненная мудрость, свобода, уверенность в себе. В число отвергаемых входят

творчество, счастье других, красота природы и искусства. Высшие ранговые значения в системе инструментальных ценностей студентов заняли ответственность и образованность, а гендерные различия выразились в доминанте таких ценностей как рационализм (у студентов) и воспитанность, аккуратность (у студенток).

Будущие специалисты дали развернутые ответы на вопрос: «Какое место в ряду ценностей Вы отводите образованию? Почему?»

Обработка результатов социологического опроса выявила несколько смысловых блоков.

Первый блок «Работа. Карьерный рост», оказавшийся в количественном и содержательном отношении доминирующим, включил в себя 19,5% ответов участников опроса, показав их приоритетную ценностную установку на получение образования. Обобщенное цитирование ответов этого блока определяет следующее понимание студентами смысла высшего образования: «образование – это престижная работа, статус, авторитет», «без образования не получишь желаемую работу», «для трудоустройства на престижную работу необходимо хорошее образование и, по возможности, не одно».

Отметим, что ответы данного блока демонстрируют адекватный современной действительности прагматический характер ценностных ориентации в поисках смысла образования, что подтверждается установками типа: «образование – это возможность устроить свою жизнь», «карьерный рост», «чем лучше образование, тем успешнее человек», «дети из различных слоев общества могут пробиться в жизни за счет образования», «образование поможет быть более конкурентоспособным»

Профессиональная направленность ценностных предпочтений также получила отчетливое звучание в ответах 6,2% анкетированных. Профессиональная карьера, будущая профессия как результат образования и один из смыслов жизни мыслится студентами так: «хорошие специалисты всегда востребованы», «образование – путь к профессиональной самореализации», «настоящий профессионал представляет ценность».

Второй блок, выделенный под названием «Материальное благополучие» (11,8% участников акцентировали свое внимание на этой стороне ценности образования) дает представление о вполне естественных запросах личности. Человек с высшим образованием и в бюджетной сфере должен иметь стабильный приличный заработок, материальное вознаграждение интеллектуального педагогического труда должно обеспечить учителю достойный уровень жизни. Трудно не согласиться с этими справедливыми аргументами, поскольку материальное благополучие педагогической профессии, безусловно, будет залогом роста ее престижности.

Данное небольшое исследование позволяет сделать вывод о том, что студенчество как наиболее образованная, думающая, ищущая про-

слойка общества достаточно осознанно определяет суть своих жизненных ценностей и смыслов.

Специфика работы со студентами заочного отделения специальности «Педагогика и методика дошкольного образования» по формированию представлений о детском изобразительном творчестве как феномене культуры

Одним из принципов государственной политики в области образования в нашей стране является гуманистическая направленность всех видов образовательно-воспитательной деятельности. В педагогической проекции это необходимо требует обращения к рассмотрению теоретических и практических аспектов профессионально-педагогической подготовки студентов, связанных с развитием творческих способностей личности, ее эмоционально-ценностного отношения к миру. В настоящее время имеет место определенное рассогласование между осознанием потребности в формировании творческой личности и сохраняющейся в педагогической практике инертностью в подходах к реализации данной задачи.

Специфика работы со студентами заочного отделения заключается в том, что приходится иметь дело с уже сложившимися педагогами-практиками, имеющими устоявшиеся взгляды на проблемы воспитания и обучения, часто не вполне соответствующие современным требованиям к уровню профессиональной подготовки специалистов в области дошкольного образования. Особенно ярко это проявляется при изучении курса «Теория и методика развития детского изобразительного творчества».

Существовавший долгие годы подход к руководству изобразительной деятельностью детей, заключающийся в передаче знаний, умений навыков изобразительной деятельности в настоящее время утратил свое главенствующее значение. Произошло смещение акцентов в методике работы с учебной на развивающую художественно-творческое отношение ребенка к окружающей действительности, что требует в свою очередь и изменения отношения педагога к детскому изобразительному творчеству за счет оценки его результатов не с точки зрения степени усвоения знаний, умений и навыков, а понимания и принятия их художественно-творческого характера.

Требуется изменения и отношение к продуктам детского изобразительного творчества. Исследование, проведенное среди студентов специальности «Педагогика и методика дошкольного образования», показало, что у многих из них отсутствует установка на эстетическое восприятие детских художественных работ, преобладает стремление оценить произведение с точки зрения грамотного рисования. Тогда как сегодня все большую значимость приобретает отношение к произведениям детского творчества как феномену художественной культуры. Детский рисунок, выступая в качестве активного компонента художественной культуры,

убедительно доказывает эстетическую ценность произведений детского искусства не только для педагога и ребенка, но и для всего общества в целом. Детский рисунок дает возможность глубже понять атмосферу той или иной эпохи, ее нравственные идеалы, систему ценностей, помогает увидеть особенности национальной художественной культуры определенной страны, возродить национальное искусство.

Изменение отношения к оценке результатов детского изобразительного творчества влечет необходимость модификации методов руководства изобразительным искусством от репродуктивно-догматических, основой которых является установка на подражание педагогу, к художественно-творческим, где главным становится активизация стремления ребенка к самостоятельному поиску средств выразительности. Таким образом, в содержании курса «Теория и методика развития детского изобразительного творчества» приоритетными становятся не проблемы формирования у детей знаний, умений, навыков, как это было раньше, а наиболее важные аспекты художественно-творческого развития детей дошкольного возраста.

Специфика воспитательно-образовательного процесса на заочном отделении с одной стороны усложняет формирование представлений о детском изобразительном творчестве как феномене культуры у студентов отделения дошкольной педагогики и психологии, а с другой открывает широкие перспективы решения данной проблемы через осуществление опытно-экспериментальной работы с детьми, постоянную возможность реализовать полученные теоретические знания в практической деятельности. В связи с этим можно выделить следующие виды работ со студентами, обеспечивающие эффективное решение поставленных задач: экскурсии на выставки детского изобразительного творчества; посещение занятий по изобразительному искусству в дошкольных образовательных учреждениях и изобразительных студиях при Дворцах творчества с последующим анализом; подготовка рефератов, касающихся проблем детского изобразительного творчества; составление конспектов занятий по изобразительному искусству; анализ и эстетическая оценка детских художественных работ с точки зрения грамотности и выразительности; экспертиза программ по изобразительному искусству для детей дошкольного возраста с точки зрения их соответствия основным педагогическим требованиям.

О.Л. Егорова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Аксиологические приоритеты

в подготовке учителя начальных классов

Сегодня становится все очевиднее, что необходимы неотложные меры для сохранения системы образования и накопленных отечествен-

ной школой и педагогической наукой традиций и опыта. Завтрашний день России будет во многом определяться уровнем образования и профессиональной подготовки современного молодого поколения, его мировоззренческой позицией, желанием и умением активно участвовать в возрождении России.

Обществу следует определить приоритетное отношение к образованию, к миссии учителя. Учитель – тот основной стержень духовной культуры, от которого зависит не только, какие мы есть сегодня, но и то, какими мы будем представлять себя в будущем.

Педагог определил спектр ценностей, без которых невозможно представить личность учителя: «Вся деятельность учителя должна служить примером организованности, точности, добросовестного выполнения своих обязанностей». Для выполнения своих обязанностей учителю необходимо признавать их своими, внутренне быть с ними согласным. Система ценностей педагога – это его внутренний мир, возникающий в наибольшей степени как результат процесса профессионально-педагогической подготовки в вузе.

В структуре профессионально-педагогической подготовки учителя ценности занимают особое место, являясь основой, на которую опираются все остальные компоненты системы. Ценности здесь – это духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок студентов, будущих учителей-воспитателей подрастающего поколения. Наряду с проблемой выбора той или иной системы ценностей, существует и проблема их иерархичности. Приоритетными ценностями современного образования являются национальные ценности, зависящие от достижений национальной культуры, искусства и литературы, науки и техники.

Национальные ценности образования З.И. Равкин и В.Г. Пряникова понимают «как своеобразные производные от общечеловеческих и от национальных духовных и материальных ценностей данного общества и народа».

Существенное значение в приобщении будущего учителя к национальным ценностям образования в процессе его профессионально-педагогической подготовки имеет предложенная З. И. Равкиным и В.Г. Пряниковой классификация национальных ценностей образования. Национальные ценности, по мысли ученых, включают в себя достижения культуры, памятники отечественной педагогической культуры, исторически сложившиеся традиции народа в области воспитания и обучения, классическое наследие выдающихся национальных педагогов, их ведущие идеи, теории и концепции, дидактические и методические разработки, технологические способы и приемы обучения, инновационный творческий педагогический опыт, правовые и законодательные акты, принципиального значения программные документы, определившие

прогрессивные реформы в области образования, педагогическое призвание и талант, творческий потенциал инновационной деятельности учителя, профессионально-ценностные качества, присущие ему и др.

Указанные ценности выполняют основополагающую роль при выборе тех педагогических ценностей, которые способны составить систему аксиологических приоритетов, активно стимулирующих развитие теории и практики образования, профессионально-педагогической подготовки современного учителя.

Литература

1. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З. И. Равкина.- М.: ИТП и О РАО, 1995.

Е.Н. Чулкова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Самостоятельная работа как условие творческого развития и самоорганизации личности студентов на уроках естественнонаучных дисциплин

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Действующая в настоящее время реформа высшего образования предполагает переход от парадигмы обучения к парадигме образования и вызывает необходимость поиска надежных и эффективных способов учебно-воспитательной деятельности. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов должна стать основой общеобразовательного процесса.

Согласно новой образовательной парадигме любой начинающий специалист, в том числе специалист института психологии, педагогики и социальной работы, должен обладать фундаментальными знаниями по своей специальности, профессиональными умениями и навыками психолого-педагогической деятельности, а также опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем. В связи с этими критериями степень самостоятельности обучаемых возрастает, что способствует раскрытию их творческого потенциала. Остановимся подробнее на самостоятельной работе студентов на уроках естественнонаучных дисциплин.

Актуальность самостоятельной работы студентов на уроках естественнонаучных дисциплин обусловлена изменением статуса студента: из пассивного потребителя знаний студент переходит в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

Самостоятельная работа студентов на уроках естественнонаучных дисциплин предполагает, на наш взгляд, ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, а также переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности каждого студента. Усиление роли самостоятельной работы студентов влечет за собой принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса на уроках естественнонаучных дисциплин, который, по нашему мнению, должен строиться так, чтобы развивать у студента умение учиться, формировать способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Наша задача заключается в создании оптимальных психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы студента на занятиях естественнонаучных дисциплин любой формы. В связи с этой задачей своей целью мы видим научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию. Мы считаем, что решающая роль в самостоятельной работе студентов принадлежит преподавателю, который должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными, индивидуальными способностями и наклонностями. Поэтому задача преподавателя – увидеть и развить лучшие качества студента как будущего специалиста высокой квалификации.

Методике самостоятельной работы на уроках естественнонаучных дисциплин мы начинаем учить на первом году обучения – в ходе бесед, консультаций, учим записывать и обрабатывать лекции, конспектировать статьи из научных и научно-методических журналов, работать с учебниками и учебными пособиями. На практических занятиях используем систему тестов, проверочных работ, коллоквиумов, контрольных заданий, проверку конспектов, направляющих самостоятельную работу студентов. Следует отметить, что эффективность и продуктивность самостоятельной работы зависит от характера заданий. Большой эффект достигается в том случае, когда студенту интересно выполнять задание. В связи с этим нами разрабатывается и предлагается студентам разноплановый и разноуровневый перечень вопросов к каждому занятию, которые они могут взять на самостоятельное рассмотрение. Демонстрация их выполнения зависит от творческого потенциала и самоорганизации личности студента, доклады, рефераты, дополнительные сообщения, викторины, игры, тесты, презентации, фильмы и т.д.

Активная самостоятельная работа студентов на уроках естественнонаучных дисциплин возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – под-

готовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Безусловно, студент добросовестнее и качественнее выполняет самостоятельную работу, когда чувствует ее полезность и практическую ценность. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в практических занятиях, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняются в лучшую сторону. Иными словами, мотивация самостоятельной работы студентов – это критерий ее положительного результата.

Таким образом, приобретенные студентами навыки при выполнении самостоятельной работы на уроках естественно – научных дисциплин помогут им быстрее адаптироваться в будущей профессиональной среде, позволят им повышать свой профессиональный уровень, самосовершенствоваться и саморазвиваться. Безусловно, самостоятельная работа студентов на уроках естественно – научных дисциплин выступают одним из главных условий развития творческого потенциала личности студентов и сильным фактором их самоорганизации.

Н.И. Чуктурова

*Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа, Башкортостан*

**Методологический подход
в обучении безопасности жизнедеятельности
как составляющая компетентности
будущего учителя ОБЖ в школе**

Формирование готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в рамках системы вузовского образования, рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда, т.е. приобретение профессиональной компетентности.

Цели педагогических вузов значимы в том, что они несут ответственность за освоение сложившихся, устоявшихся профессиональных знаний, теоретической и практической готовности к труду, способность осуществлять сложные валеологосообразные виды действий.

Различные научные подходы: личностно-деятельностный, системно-структурный, валеологосообразный нужно рассматривать как основания для формирования компетенции будущего учителя ОБЖ.

Профессиональная компетентность не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в образовательной практике. Учитель ОБЖ, исходя из этого определения,

должен уметь развивать творческие способности учащихся, формировать мотивационную заинтересованность к здоровью, здоровому образу жизни и культуре безопасности.

При определении модели учителя ОБЖ выделяют профессиональные способности как ее основу, как индивидуальные педагого-валеологические предпосылки успешной деятельности.

Модель можно считать завершенной при условии сформированности конкретных компетентностей: коммуникативной как профессионально значимое, интегративное качество, компонентами которого, является способность конструировать прямую и обратную связь; эмоциональную устойчивость; деликатность, умение слушать и слышать.

Компетентными являются не просто учителя ОБЖ, имеющие большой опыт в сфере профессиональной деятельности, а те учителя, которые обладают информационной, регулятивной и интеллектуальной компетентностью и вместе определяют как методологическую культуру, которая является неременным условием формирования учителем восприимчивости личностных качеств его учеников.

Развитая методологическая культура учителя ОБЖ, его компетентный подход в обучении определяет возможность возникновения новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т.е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Ю.Н. Фирсова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Новая система управления высшими учебными заведениями в европейских странах

Реформирование системы высшего образования в Европе, начавшееся в конце 20-го века и продолжающееся до сих пор, сильно изменило систему управления высшими учебными заведениями, которая до этого момента была довольно закрытой. Традиционно ключевые административные посты в образовательных учреждениях занимали представители академического сообщества, ученые, исследователи, а основным механизмом принятия решений была коллегиальность [4, с.33]. Новая модель управления образовательными учреждениями подразумевает передачу ряда функций, ранее принадлежавших министерствам, университетам, усиление позиций руководства вузов, повышение ответственности, большую вовлеченность в работу университета заинтересованных лиц, не являющихся его сотрудниками, привлечение специалистов, работающих в сфере частного бизнеса и выстраивание новой системы работы, основанной на строгой отчетности.

Для определения новых взаимоотношений между государством и образовательными учреждениями в европейских странах в разное время был принят ряд законов, регулирующих права и обязанности вузов как автономных организаций (в Голландии – в 1993 году, в Австрии – в 2002, в Греции – в 2007). Они определяют границы полномочий вузов и степень государственного контроля над ними [3, с.12].

Государство концентрируется на выработке национальной образовательной стратегии и приоритетов, а вместо регулирования образовательного и научно-исследовательского процесса, занимается оценкой результатов работы университетов (с помощью системы аккредитации и оценивания). Вузы получают большую автономию, которая подразумевает «самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения, утвержденным в установленном законодательством порядке» [1, с.54]. Финансовая сторона автономии вуза, являющаяся одной из ее главных составляющих, предполагает наличие у университета собственного бюджета, капитала и финансового менеджмента, кроме того автономная организация самостоятельно несет потенциальные риски за свою финансовую деятельность.

Реформирование системы высшего образования подразумевает расширение полномочий ректора и проректоров, что особенно заметно в тех странах, где до реформ из-за жесткого государственного контроля позиции руководства вузов были достаточно слабыми (например, в странах Восточной Европы). Это во многом изменило структуру принятия решений и способствовало «выстраиванию новой иерархии власти, в которой ректору принадлежит центральная роль» [3, с.13]. Стремление превратить университеты в конкурентоспособные, рыночно ориентированные организации, которое лежит в основе проведения реформ в образовательной сфере, предполагает, что ректор учебного заведения работает так же, как директор частной компании. В идеале этот человек должен быть профессиональным менеджером в области образования, однако пока это является редкостью для Европы, так как в настоящее время подобного рода специалистов мало, а заработная плата ректора и руководителя крупной компании отличаются в несколько раз.

Практически во всех высших учебных заведениях Европы есть академический совет/сенат, который отвечает за выработку стратегии развития образовательных программ и исследовательскую работу. Но по сравнению с дореформенным периодом в большинстве стран его функции существенно сократились: теперь он не имеет права принимать решения, а его деятельность сводится к консультационной. Основными задачами ученого совета являются подготовка академических программ, экзаменов, проведение процедур по оценке качества предоставляемых образовательных услуг.

Главная тенденция изменений в академическом самоуправлении состоит в замене традиционной системы коллегиального принятия решений (на заседаниях кафедры, советами факультетов) на назначение конкретного человека, ответственного за определённую сферу деятельности. Это, по мнению идеологов проводимых реформ, позволит решать возникающие проблемы быстро (не дожидаясь очередного заседания совета) и максимально эффективно. В результате за последние два десятилетия увеличилось количество руководящих должностей среднего уровня, и появились новые способы проверки деятельности преподавателей и факультетов [3, с.13]. То есть произошёл сдвиг от традиционной академической коллегиальности к единоличному принятию решений руководством. А понятие академического управления заменяется на так называемый «менеджмент среднего звена».

Большая часть полномочий, принадлежавших ранее ученым советам, передана созданным при университетах наблюдательным советам, которые призваны осуществлять контроль над деятельностью руководства университета. Они целиком или частично состоят из лиц, не работающих в вузе, но заинтересованных в его развитии. Это могут быть представители центрального, регионального или местного правительства, потенциальные работодатели в сфере промышленности и частного бизнеса или их представители на рынке труда, члены профсоюзов, национальных студенческих ассоциаций, выпускники, родители студентов и т.д. [4, с.12].

Эти советы имеют разные функции. Так, в Ирландии, Швеции, Норвегии и на Кипре, они принимают основные решения и отвечают за стратегическое планирование. В ряде стран (Великобритания, Дания) члены наблюдательного совета также назначают ректора и проректоров. В Испании, Венгрии и Эстонии при университетах созданы не наблюдательные, а консультационные советы. Они обеспечивают взаимодействие министерства и университетов, занимаются разработкой стратегии развития учебных заведений, усилением социальной роли вузов [4, с.40].

Традиционная система управления высшими учебными заведениями в результате реформирования подверглась сильным изменениям – усилилась роль руководства университетов, появилась новая структура – наблюдательный/консультационный совет, уменьшилась роль ученого совета. Основной целью проводимых реформ является большая самостоятельность университетов и повышение эффективности их работы на образовательном рынке. Однако эти нововведения вызывают опасения в плане поддержания качества образования и сохранения национальных традиций в этой сфере. Так, анализируя происходящие изменения в системе высшего образования, Я.И. Кузьминов отмечает: «рычаги управления изымаются из рук академической корпорации. Университет становится или частью бюрократической машины или псевдофирмой, наце-

ленной на получение дохода и расширение влияния менеджеров»[2, с.13]. Поэтому вузам необходимо создавать стратегию собственного развития, объединяя современные тенденции с уже сложившимися образовательными ценностями, ведь в отличие от коммерческих предприятий, главной целью которых является получение максимальной прибыли, университеты ограничены этическими нормами, являющимися результатом академических традиций.

Библиографический список

1. Кирилловых А.А. Автономия вуза: баланс частных и публичных интересов // Право и образование. – 2010. – № 2.
2. Кузьминов Я.И. Наши университеты // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 3 (49).
3. De Boer H., File J. Higher Education Governance Reforms across Europe, Брюссель, 2009.
4. Eurydice. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff, Брюссель: Eurydice, 2008.

Ю.Е. Будкина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Проблема личностно ориентированного обучения в военном вузе

Социально-экономические преобразования в стране, изменения военно-политической ситуации в мире, положения концепции военной реформы в России выдвигают новые требования к подготовке офицерских кадров в вузах Министерства обороны и других силовых структур Российской Федерации. Системообразующими становятся проблемы формирования профессионально подготовленной личности, способной квалифицированно решать достаточно сложные служебно-боевые и педагогические задачи в войсках, обладающей необходимыми гражданскими и офицерскими качествами.

На современном этапе реформирования системы военного образования ужесточаются требования к профессиональному уровню военного преподавателя, возрастает роль его личной ответственности за результаты своей деятельности. Преподаватель должен иметь не только узкоспециализированные знания, но и способность на практике использовать психолого-педагогические закономерности для повышения эффективности усвоения таких знаний.

Характер задач педагогического процесса в военном вузе определяет содержание его составных частей – обучения (самообразования), воспитания (самовоспитания), психологической подготовки и личностного развития. Все компоненты педагогического процесса интегри-

рованы, органически взаимодействуют между собой. Воспитание придает обучению, развитию, психологической подготовке социальную направленность и выступает в качестве важнейшего средства активизации познавательной деятельности курсантов и слушателей. В ходе обучения решаются не только образовательные задачи, но и осуществляются воспитание, развитие, психологическая подготовка курсантов.

Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогического процесса представляет собой, по существу, относительно самостоятельную подсистему, имеющую свои цели, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, формы и средства, а также характеризующие ее результаты. Основными элементами организационной структуры педагогического процесса как системы являются теоретическая и практическая подготовка курсантов и слушателей во время учебных занятий; педагогические аспекты служебно-боевой, общественной и иной деятельности обучающихся; воспитательная, культурно-досуговая и спортивно-массовая работа; стажировка в частях и структурных подразделениях силовых министерств и ведомств.

Ведущей закономерностью в сложном, противоречивом, многоступенчатом педагогическом процессе военного вуза выступает единство воспитания, обучения, личностного развития. Специфической закономерностью является соответствие организуемых воздействий преподавателей и всех субъектов педагогического процесса характеру деятельности обучающихся, их духовным потребностям, познавательным и физическим возможностям, степени сплоченности курсантского коллектива. Важной педагогической закономерностью назовем моделирование в учебном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалиста. При моделировании целесообразно уделить особое внимание созданию сложной, напряженной обстановки, преодолению условностей и упрощений на занятиях.

Отдельным пунктом среди приоритетных направлений реформы военного образования выделено существенное изменение воспитательной работы. В сложившейся системе обучения военного вуза трудно учесть все индивидуальные особенности курсанта. Имеется реальная возможность учитывать индивидуальное развитие не каждого отдельного курсанта, а групп курсантов, обладающих сходными особенностями.

Мы различаем понятия «индивидуальность обучаемого» и «индивидуализация процесса обучения курсантов – будущих офицеров». Если индивидуальность курсанта есть совокупность его личностных особенностей развития, их проявления в ходе обучения, то индивидуализация процесса обучения представляет собой отбор содержания, выбор методов и форм работы, учитывающих их индивидуальность. Необходима ориентация на индивидуально-психологические особенности учебной деятельности курсантов, для чего нужна специально организованная педагогическая деятельность по руководству их обучением.

Идея педагогического сопровождения рассматривается нами через призму индивидуализации профессионального развития, как элемент задачи конструирования целостной системы работы с будущими офицерами. Актуальность данной задачи проявляется и в том, что система подготовки современного офицера не отвечает требованиям, предъявляемым к инновационной деятельности. В настоящее время обучение в военных учебных учреждениях выступает как стихийно действующий механизм «тиражирования» определенных качеств личности [1, с. 44]. Существующая организация учебного процесса в военном вузе оставляет сравнительно мало возможностей для индивидуализации обучения в силу следующих причин: наличие жестких схем учебного плана, примерно одинаковый уровень и алгоритм преподавания разных дисциплин; заметное преобладание фронтальных методов обучения над индивидуальными и др. [3, с. 16-21].

Целесообразно ставить курсантов в реальные условия службы офицера в войсках, увеличивать темп деятельности, сокращать сроки для принятия решения и выполнения задачи; практиковать решение тактических задач при недостатке информации, активном противодействии противника, с наличием элементов риска и опасности. Учитывать курсантов планировать свою деятельность, исходя из важности, сложности отдельных задач; создавать обстановку, стимулирующую соревнование и выполнение функций командира; ставить задачи по руководству подразделением в различных видах боевых действий. Преподаватель должен выступать как посредник в профессионально-личностном развитии курсанта [2, с. 30-34].

Основными концептуальными позициями личностно-ориентированного обучения в военном вузе мы считаем следующие.

1. Процесс обучения курсанта осуществляется под воздействием как макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества) и микросферы (конкретного коллектива), эффективность которого приобретает равновесный характер при условии активности самого курсанта, имеющей решающее значение в процессе его профессионально-личностного становления.

2. Направленность процесса обучения курсанта зависит от комплекса внутренних условий: изменения его представлений о профессии, критериев оценки своей учебной деятельности и уровня профессионализма.

3. Личностно-ориентированный подход в целостном образовательном процессе современного военного вуза определяется тем, что каждая личность универсальна, и главной задачей обучения становится, прежде всего, формирование индивидуальности, создание необходимых условий для развития творческого потенциала курсанта. Именно индивидуальность объединяет все социально ценные свойства личности, придает ей целостность, ее становление предполагает творческий поиск вариантов

развития и обучения, адекватных ее возможностям и особенностям. Обучение центрируется на личности курсанта, ее становление происходит при изменении межличностных отношений в вузе, применении новых технологий обучения, педагогическом мониторинге образовательного процесса.

4. В системе личностно-ориентированного обучения курсант является не только субъектом обучения, но и жизни. Это меняет представление о развитии курсанта, которое интерпретируется уже не в узкоинтеллектуальном, рационалистическом понимании, а значительно более широком, личностно-смысловом плане.

В итоге, личностно-ориентированным обучением называется такое, которое ставит во главу угла самобытность обучающегося, его самооценку, субъектность процесса учения; предполагает при этом отличную от существующей в сегодняшних военных вузах методологию организации обучения. Личностно-ориентированное обучение можно технологизировать и в военном вузе, такие технологии уже используются в практике нашей работы.

Библиографический список

1. Дьяченко В.К. Еще раз о коллективных учебных занятиях (технология педагогического труда) // Народное образование. – 1992. – № 1.
2. Попов В.Г., Голубков В.П. Мониторинг развития региональной образовательной системы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 2.
3. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: к разработке дидактической концепции // Педагогика. – 1994. – № 5.

Л.К. Гребенкина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

К вопросу о создании и развитии кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ

Каждый вуз Российской Федерации и каждое его подразделение имеет свою историю и отражает в какой-то степени общественное развитие страны, её потребности в развитии образования и культуры своих граждан, подготовке специалистов соответствующего уровня.

В настоящее время подготовка педагогических кадров, нового поколения учителей напрямую связана с становлением и развитием новой школы (в том числе высшей), с модернизацией высшего профессионального, педагогического образования. В современной социальной ситуации возрастают требования к педагогическим кафедрам, повышается их

ответственность за судьбу подготовки будущих педагогов и за науку педагогику.

Известный современный педагог, профессор, заведующая кафедрой педагогики РГПУ имени А.И. Герцена А.П. Тряпицына, выступая в ноябре 2009 г. на совещании заведующих кафедрами педагогики российских университетов с докладом «Организация научно-образовательной деятельности кафедры в современных условиях», обозначила социальную роль педагогических вузов и кафедр на современном этапе развития отечественного образования:

– высшая школа ответственна за подготовку учителей, разработку программ и проведение исследований в области образования;

– в педагогическом университете должно начаться формирование новой философии образования и образовательной политики, ориентированных на группы стратегических целей, представляющих современный социальный заказ: цели качества (повышение качества и эффективности систем образования и подготовки); цели справедливости (обеспечение всеобщего доступа к образованию и профессиональной подготовке); цели общественного управления (открытие систем образования и обучения для более широкого мира).

По итогам совещания была принята резолюция, при разработке которой учитывалась значимость высшего педагогического образования и общепрофессиональной подготовки специалистов для инновационного развития страны. При этом позитивно оценивались возможности многоуровневого педагогического образования как перспективного пути развития отечественной высшей школы: обновление содержания основных образовательных программ в связи с вхождением РФ в европейское образовательное пространство; основные требования Федерального Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по дисциплине «Педагогика» (3-его поколения); опыт отечественных и зарубежных университетов по организации научно-образовательной деятельности кафедр в современных условиях.

В основных положениях резолюции совещания отмечалось, что научно-образовательная деятельность кафедр педагогики в современных условиях должна быть направлена на разработку содержания образования, исходящего из системного видения проблем профессиональной педагогической подготовки будущего педагога и предполагающего развитие ключевых компетенций. Соответственно признаётся, что «базовый» учебник по педагогике для преподавателей и студентов является не только носителем информации, но и организатором учебной, познавательной и исследовательской деятельности. Отсюда, содержание и разработанные материалы в учебнике должны соответствовать трём моделям обучения (учебная, познавательная, исследовательская), связанных с современными образовательными технологиями. Было предложено провести ряд конкретных мероприятий, по совершенствованию научно-об-

разовательной деятельности педагогических кафедр вузов, в частности, подчёркивалось, что кафедрам педагогики необходимо объединить свои усилия в организации научно-образовательной деятельности, создав Ассоциацию научного педагогического сообщества.

Кроме того, на совещании было заявлено, что социальная значимость педагогических кафедр, как объединений профессионалов в области педагогики, определяется, прежде всего, той мерой ответственности за развитие как самого педагогического знания, так и преобразования педагогической практики, которую представители этих кафедр берут на себя. Анализируя результаты, вузовские преподаватели должны выявлять те образовательные инновации, те модели, технологии обучения и ресурсы, которые будут способствовать развитию отечественной системы образования в целом [1].

С точки зрения современного социального заказа именно кафедры педагогики вузов должны сыграть решающую роль в подготовке нового поколения современных учителей, способных успешно решать задачи опережающего обучения, сформулированные в программе «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2009 г.). В ней определены 5 основных направлений развития школы: переход на новые образовательные стандарты; создание системы поддержки талантливых детей; развитие учительского потенциала; создание современной школьной инфраструктуры; забота и укрепление здоровья школьников [2, с.4-5]. Поставленные задачи направлены на качественное улучшение общего среднего и высшего профессионального образования, приоритетами которого должны стать цели опережающего развития, непрерывность обучения, усиление воспитательного потенциала школы, обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения каждого учащегося и студента. Ответственность за выполнение их в вузах возлагается в первую очередь на педагогические коллективы факультетов и кафедр. Педагогические кафедры университета могут сыграть роль связующего звена всего научного знания о человеке, стать лидером современного человекознания и человековедения, примером в области определения общих ценностных ориентиров в деятельности, таких как инновационные ценности, персонализация с признанием коллективной направленности в решении педагогических задач, а также нравственно-мировоззренческие и социальные ориентиры.

Представленная информация имеет определяющее значение применительно к вновь созданной кафедре педагогики и педагогических технологий Института психологии, педагогики и социальной работы нашего университета. До 2010 года в РГУ существовали 3 педагогические кафедры: две общеуниверситетские – педагогики и педагогических технологий, одна факультетская – общей педагогики, технологий дошкольного и начального образования. Эти кафедры на протяжении десятков лет успешно решали поставленные перед ними задачи, направленные на

модернизацию и повышение качества профессиональной подготовки будущих учителей, работников дошкольного и школьного образования.

На основании решения Учёного совета университета от 30 апреля 2010 года все педагогические кафедры были объединены в одну кафедру с названием кафедры педагогики и педагогических технологий в структуре Института психологии, педагогики и социальной работы. Приобретая новый статус, кафедра изменилась как количественно, так и качественно, увеличив свой учебно-технологический, научный и творческий потенциал, а также возможности и условия для подготовки будущего педагога-профессионала.

Таким образом, в новом учебном году объединённой кафедре предстоит решать инновационные задачи, направленные на формирование единого коллектива педагогов-единомышленников, способного поднять научно-образовательную деятельность на новый уровень, акцентируя внимание на совершенствование содержания педагогического образования, предполагающего практикоориентированную направленность развития ключевых компетенций будущих учителей; усовершенствованную логику структурирования материалов современного учебно-методического комплекса по педагогическим дисциплинам; целостную исследовательскую программу, включающую командную научно-исследовательскую работу и инновационную проектную деятельность в области педагогического образования и воспитания. При этом следует отметить, что вновь созданной кафедре необходимы определённые общие ценностные ориентиры при организации совместной познавательной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности (инновации с учётом традиций как предпосылок для развития нового; ориентация на персонализацию с признанием коллективных форм деятельности; акцентирование внимания на сочетание мировоззренческих и гуманистических ценностей, на социальные эффекты использования педагогической науки).

Библиографический список

1. Материалы совещания заведующих кафедрами педагогики российских университетов «Организация научно-образовательной деятельности кафедры в современных условиях». – Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена – 2009.

2. «Наша новая школа» – национальная образовательная стратегия (проекты документов, мнения специалистов) / Вестник образования России. Сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки. Специальное приложение. Первое полугодие 2009. – М., 2009. – 62 с.

Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования

Переход вузов на двухуровневую систему предполагает кардинальную перестройку стратегий, технологий и методик организации самостоятельной работы студентов, которой в новой парадигме высшего образования определяется ведущая роль.

Совет института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина в 2009 году утвердил разработанную нами модель организации самостоятельной работы студентов, которая постепенно внедряется в практику работы института. Представляем читателям основные положения этой модели.

Самостоятельная работа студентов (СР) – это целенаправленная познавательная деятельность обучающихся, включающая в себя совокупность разных по задачам, содержанию и методам осуществления видов деятельности (учебную, учебно-исследовательскую, учебно-научную, научно-исследовательскую и творческую), которая реализуется в аудиторных и внеаудиторных, индивидуальных, групповых и коллективных формах работы. Главный признак самостоятельной работы: субъектная позиция студента, который самостоятельно проектирует свою деятельность, осуществляет ее и оценивает ее результаты, при необходимости корректирует ее и совершенствует.

Переход от обучения к самообразованию, от взаимодействия с преподавателем к самостоятельной познавательной деятельности, от реактивной активности к инициативной для многих студентов, и не только первокурсников, является сложнейшей задачей. Причины – несформированность субъектной позиции, слабое владение интеллектуальными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, выводы, доказательства), низкая познавательная мотивация, направленность на репродуктивную деятельность, низкий уровень креативности и т.д. Целый комплекс проблем был выявлен при диагностике наших первокурсников. Поэтому система самостоятельной работы создана с учетом перечисленных особенностей большинства современных студентов. В частности, мы учитывали уровни сформированности учебной самостоятельности, детерминирующие формы организации самостоятельной работы в вузе.

1. Низкий уровень: низкий уровень субъектности, низкий уровень учебной мотивации и познавательной активности, слабое развитие умений самостоятельной работы.

2. Средний уровень: средний уровень субъектности, сформированная учебная мотивация, низкий уровень познавательной мотивации, владение отдельными умениями самостоятельной работы.

3. Высокий уровень: высокий уровень субъектности, сформированная учебная мотивация и познавательная мотивация, владение комплексом умений самостоятельной работы.

При организации самостоятельной работы ставилась не только утилитарная задача – помочь студентам в поиске и обработке информации, в подготовке к семинарским и практическим занятиям, в написании рефератов и докладов, т.е. в выполнении тех «классических заданий», которые дает любой преподаватель вуза. Нами поставлена более сложная цель – через самостоятельную работу стимулировать развитие субъектной позиции студента, которая будет реализована в личностном и профессиональном становлении будущего специалиста.

Развитие умений целеполагания, планирования, организации, осуществления деятельности, умений самоанализа и анализа, самооценки и оценки, а также коррекции выполненной работы.

Основная идея организации самостоятельной работы: постепенный переход от индивидуальной и групповой работы студентов по заданию преподавателя в аудитории до самостоятельной постановки проблемы и ее решения во внеаудиторной исследовательской, творческой деятельности (См. Схема 1).

Пропорциональное соотношение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов постепенно изменяется: к старшим курсам объем внеаудиторной исследовательской (учебной и научной) творческой работы увеличивается благодаря продуманной системе заданий и методов работы преподавателей со студентами.

Так, на первом курсе аудиторная самостоятельная работа на лекциях, а также практических и семинарских занятиях включает мини-исследования по проблемным вопросам, проблемным заданиям, которые осуществляются в форме индивидуальной и групповой работы. Отчеты о выполненной работе заслушиваются на лекции или семинаре, анализируются и оцениваются студентами и преподавателем, чья лидирующая роль инициатора сменяется на роль координатора поиска. Внеаудиторная поисковая работа становится естественным продолжением учебного исследования, начало которому положили проблемные вопросы, проблемные ситуации и проблемные задания, которые возникли в ходе лекции или семинара. Внеаудиторная самостоятельная работа осуществляется в микрогруппах, в которых роль «лидера» выполняет назначенный преподавателем студент (подготовка к лекции мини-презентации из 5 слайдов, мини сообщение, с использованием словарей и энциклопедий).

К концу первого курса внеаудиторная самостоятельная работа с информацией с использованием ИКТ становится привычной для студен-

тов, так как систематическая подготовка к лекциям, развернутый план которых предоставляется обязательно студентам, подготовка по выбору творческих заданий разных уровней сложности к практическим и семинарским занятиям позволяет студентам объединиться в различные микрогруппы по интересам, что стимулирует их учебную и познавательную мотивацию, определяет разные ролевые позиции в микрогруппе («лидер», «генератор идей», «координатор», «Функционер-исполнитель»).

На втором курсе с приобретением студентами навыков самостоятельной учебной, поисковой, исследовательской деятельности многие студенты могут работать по индивидуальным учебным планам при лидирующей контролирующей роли преподавателя, консультации которого проходят либо в микрогруппах, либо индивидуально для каждого студента. Выполнение заданий самостоятельной работы в компьютерных классах, в читальных залах библиотеки в специально отведенное время дисциплинирует студентов, развивает умения планирования и координирования своей работы с деятельностью других людей. Эту же роль выполняет отчет студентов о ходе и результатах самостоятельной работы, который может осуществляться в он-лайнном и офф-лайнном режиме, по электронной почте, при непосредственном общении с преподавателем и однокурсниками на консультациях, лекциях, практических занятиях.

При системной организации самостоятельной работы изменяется роль и значение зачетов и экзаменов в вузе. Происходит качественный пересмотр восприятия сессии как времени стрессов, «взлетов» и «падений». Зачеты и экзамены могут быть организованы как встречи партнеров, преподавателя и студента, которые вели совместный поиск нового знания, и этот поиск объединил опытного и начинающего исследователей в стремлении к истине. Поэтому с первой лекции студентам предлагается система заданий, которая ведет от репродуктивной деятельности к творческой, от учебного поиска информации к научному исследованию.

Технология организации самостоятельной работы включает ряд этапов.

I. Проектировочный этап.

1.1. Диагностика студентов.

1.2. Формулировка цели и задач СР по учебной дисциплине с учетом уровня самостоятельности студентов в учебно-познавательной деятельности.

1.3. Выбор типа и форм организации СР с учетом уровня самостоятельности в учебно-деятельности студентов в учебно-познавательной деятельности.

1.4. Определение конкретных заданий к каждому модулю учебной дисциплины для СР.

1.5. Разработка критериев оценки заданий по СР.

1.6. Определение сложности каждого задания и суммы баллов за его правильное оформление.

1.7. Разработка графика проведения консультаций преподавателя по модулям учебной дисциплины.

1.8. Определение графика отчетности студентов по заданиям СР.

1.9. Составление расписания занятости аудиторий для организации СР в читальном зале, компьютерных классах, в аудиториях для консультаций с преподавателями.

2. Мотивационный этап.

2.1. Знакомство студентов со структурой учебной дисциплины, видами заданий, которые можно выполнять индивидуально и в микрогруппах в ходе самостоятельной работы. Здесь первокурсникам помогут рабочие тетради по учебной дисциплине, подробные технологические карты, и т.п.

2.2. Уточнение форм работы и порядка проведения занятий, результатов, которые могут быть получены в ходе выполнения заданий (демонстрация лучших презентаций, выполненных студентами, научных сборников, статей и т.д.)

2.3. Студенты в письменной форме на специальных формализованных бланках вносят свои предложения по организации изучения курса (содержание, формы, порядок) на специальных бланках.

2.4. Студенты в специальных бланках ранжируют темы, формы и виды заданий по степени важности для каждого.

3. Конвенциональный этап.

3.1. Оказание преподавателем помощи каждому студенту в составлении «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины» (здесь можно «заключить Учебный контракт»). Маршрут включает перечень заданий, уровень их сложности, форму и график отчетности по выполнению каждого задания.

3.2. Создание с учетом полученной информации дифференцированных групп и микрогрупп по согласию студентов.

3.3. Составление для каждой дифференцированной группы студентов таблицы системы заданий, методических рекомендаций, руководств, оснащения, списка литературы, необходимых для выполнения заданий самостоятельной работы.

3.4. Рекомендации преподавателя (по организации самостоятельной работы) каждому студенту с учетом «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

3.5. Заключение «Учебного контракта» с каждым студентом в соответствии с «Индивидуальным маршрутом самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины»

4. Технологический этап.

4.1. Предоставление студентам информации (в печатном виде, электронном, на сайте института, кафедры) о: 1) задачах СР по учебной

дисциплине; 2) критериях оценки заданий по СР; 3) системе заданий по каждому модулю учебной дисциплины; 4) уровне сложности каждого задания и суммы баллов за его правильное оформление; 5) формах организации СР; 6) графике проведения консультаций преподавателя по модулям учебной дисциплины; 7) графике отчетности студентов по заданиям СР; 8) расписании работы в читальном зале, компьютерных классах, в аудиториях для консультаций с преподавателями.

4.2. Оказание координационной и консультационной помощи в самостоятельной работе каждого студента в соответствии с «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

4.3. Проведение индивидуальных и групповых консультаций.

5. Рефлексивный этап.

5.1. Подведение общих итогов (анализ и самоанализ, оценка и самооценка) по выполнению этапов «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины» в группе.

5.2. Каждый студент отчитывается в группе о выполнении учебного контракта, этапов «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

5.3. Высказываются студентами и преподавателем пожелания о совершенствовании работы.

5.4. Соотносятся фактические результаты сессии с результатами выполнения этапов «Индивидуального маршрута самостоятельной работы по изучению учебной дисциплины».

6. Аналитико-оценочный этап.

6.1. Анализ и оценка преподавателем выполненных студентами заданий на репродуктивном и продуктивном уровнях.

6.2. Анализ и оценка эффективности форм и методов организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

6.3. Анализ и оценка эффективности созданной системы самостоятельной работы студентов 1-5 курсов.

Включение методов, активизирующих самостоятельную работу, позволяет повысить ее результативность, стимулировать развитие субъектной позиции студентов. В частности, преподавателем были рекомендованы такие метод, как метод опережения, метод кейс-стади (case-study), метод коучинга, метод учебного контракта, метод портфолио, метод эссе.

С помощью метода опережения студентам предоставляется возможность ознакомиться с тезисами учебной лекции (на бумажной основе, на электронных носителях, на сайте) для организации самостоятельной подготовки студентов к работе на лекции (подготовить вопросы для дискуссии, подготовить мини-доклады, выступления, эссе в контексте проблематики лекции для лекции-полилога).

Для организации самостоятельной работы во внеаудиторной деятельности в индивидуальной и групповой формах можно использовать кейс-метод («кейс-стади», case study), который стимулирует осмысление студентом реальной производственной ситуации, решение которой актуализирует определенный комплекс знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций, позволяющий решить практическую проблему. Данный метод способствует развитию умений постановки проблемы; поиска дополнительной информации; точного выражения своей профессиональной точки зрения; коллективного анализа и оценки; самостоятельного принятия решения на основе группового анализа ситуации. Самостоятельность студентов проявляется в выборе условий; в определении алгоритма решения проблемы. Самостоятельность студента стимулируется прежде всего интересными проблемными производственными ситуациями.

Метод коучинга, широко используемый в психологии, успешно работает и в образовательном процессе. В ходе общения-диалога преподаватель помогает студенту сфокусироваться на решении возникшей проблемы, найти в себе потенциальные возможности для этого решения, актуализировать и расширить свой жизненный и некоторый профессиональный опыт, что стимулирует личностный рост студента, самообразование, в ходе которого у студента развивается мотивация на самостоятельное получение необходимых профессиональных знаний. Преподаватель должен владеть приемами диалогического общения, постановки проблемных вопросов, эмпатического слушания, «активного слушания» и «я-сообщения». Осуществление метода коучинга предполагает выполнение преподавателем определенной последовательности действий: 1) выявление в диалоге трудностей обучения, профессионального становления; 2) побуждение в диалоге студентов к описанию этих трудностей, самостоятельному анализу их причин; 3) совместное обобщение, «суммирование» трудностей и их причин; 4) изменение восприятия студентом своих учебных трудностей; 5) идентификация потенциальных возможностей студента в преодолении трудностей; 6) определение деталей, уточнение средств совместного преодоления трудностей; 7) определение логики дальнейшей работы по преодолению трудностей.

Важную роль в проектировании и планировании самостоятельной работы играет метод учебного контракта, который помогает разработать индивидуальный маршрут самостоятельной работы студента, совместно с преподавателем, если это необходимо студенту, составить плана и график самостоятельной работ, определить типы, формы организации самостоятельной работы, формы и критерии оценки отчетности; договориться о формах и средствах взаимодействия преподавателя и студента (характер общения, периодичность общения, использование ИКТ); актуализировать личностный опыт студента в самообразовании, в планировании своей учебной деятельности. «Учебный контракт» как договор скрепля-

ется подписями преподавателя и студента и с этого времени является обязательным для выполнения обеими сторонами.

Метод эссе позволяет вовлечь студентов в активную работу с информацией, стимулировать такие интеллектуальные операции как анализ, синтез, обобщение при подготовке сжатой формы изложения результатов самостоятельного размышления над проблемой. Технология работы над эссе включает этапы, которые на первом курсе могут осуществляться при фасилитации со стороны преподавателя: уточнение и конкретизация поставленной проблемы; работа с дополнительной информацией, ее самостоятельное осмысление; написание эссе как изложения своей точки зрения; подготовка презентации, текста для доклада, сообщения; выступление; коллективная дискуссия, развивающая гибкость мышления всех участников; коллективный анализ и оценка содержания эссе и выступления.

Метод портфолио стимулирует рефлексию студентов. Анализ и оценка, лежащие в основе отбора образцов и продуктов учебно-профессиональной и творческой деятельности студента, отзывов однокурсников, родителей, преподавателей, работодателей, общественных организаций и других авторитетных лиц, активизируют самоанализ и самооценку студента. В ходе создания портфолио студент отслеживает динамику своего личностного и профессионального роста. Для преподавателя и студентов-однокурсников портфолио служит основанием для формирования всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности, креативности и профессиональной подготовленности студента, его способности к самостоятельной творческой работе. Структура портфолио: автобиографические эссе, написанные раз в год («Я и моя будущая профессия», «Я: вчера, сегодня, завтра» и др.); результаты диагностики; творческие работы, лучшие эссе и т.п.; грамоты, дипломы, благодарности; фотографии, отражающие ситуации успеха студента.

В 2009-2010 году кураторы первых курсов нашего института на совещании в конце учебного года представили портфолио своих студентов. Портфолио отразило первые шаги студентов в профессиональном становлении и показало преподавателям потенциал, заложенный в каждом студенте. Этот метод стимулировал у каждого первокурсника творческий поиск себя. Находкой первого года стало создание портфолио каждой академической группы. Работа в группах велась самостоятельно при поддержке преподавателей и кураторов в ходе консультаций.

Развитие системы самостоятельной работы возможно при координирующей роли деканата, который включает в расписание не только консультации, проводимые преподавателями, но и встречи студентов с кураторами, со студентами-старшекурсниками, выполняющими функции тьюторов. Аудиторный фонд института, предоставляемый для самостоятельной работы студентов, включает компьютерные классы, читальные залы библиотек университета.

СЕКЦИЯ 6 ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА

Н.В. Евтешина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

К вопросу о роли психологического сопровождения спортивной деятельности

В начале 21 века в сфере физической культуры и российского спорта обозначился ряд проблем.

Первой проблемой явилось ухудшение здоровья, физического развития и физической подготовленности населения.

Вторая проблема заключается в отсутствии эффективной системы детско-юношеского спорта, отбора и подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд страны.

Третьей проблемой является усиление глобальной конкуренции в спорте высших достижений.

Четвертая проблема – значительное отставание от ведущих спортивных держав в развитии и внедрении инновационных спортивных технологий (из стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 г.).

Многие страны мира перешли к формированию новой технологической базы развития физической культуры и спорта, основанной на использовании новейших достижений в различных областях, в т.ч в психологии.

К сожалению, психологическая подготовка отечественных спортсменов на сегодняшний день не является объектом пристального внимания тренеров и спортивных чиновников. Хотя в 70-80 гг. 20 века она была одним из приоритетных направлений в области спорта. Отсутствие государственной поддержки в организации и развитии системы психологической поддержки спортсменов может привести к неэффективности стратегических мер по развитию физической культуры и спорта в Российской Федерации.

Согласно стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 г. (7 августа 2009 г. № 1101-р) для развития организационно-управленческого, кадрового, научно-методического, медико-биологического и антидопингового обеспечения физкультурно-спортивной деятельности необходимо обеспечить разработку и внедрение эффективных физкультурно-спортивных технологий, модернизацию системы научно-методического, медико-биологического, психологического и педагогического обеспечения спортивных сборных команд страны и спортивного резерва (Раздел IX, пункт 4.4).

Согласно концепции развития детско-юношеского спорта на 2009-2015 годы, разработанной на основании Поручения Президента Российской Федерации от 02 октября 2007 г. ПР-1766 «Перечень поручений по развитию физкультуры и спорта в образовательных учреждениях Российской Федерации», одним из приоритетных направлений в развитии детско-юношеского спорта является «развитие эффективной формы воспитания средствами спорта, включая в соревнования и тренировочные нагрузки, психологическую и теоретическую подготовку, в ходе которых формируется личность молодого человека, способного достигать высокие спортивные и жизненные цели».

Обозначенные выше проблемы российского спорта, а также представленные материалы стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года и концепции развития детско-юношеского спорта на 2009-2015 годы подтверждают острую необходимость психологического обеспечения и психологического сопровождения спортивной деятельности.

Наиболее эффективно осуществлять психологическое обеспечение и сопровождение спортивной деятельности можно в рамках создания системы психологической поддержки спортсменов в регионе. При долгосрочном планировании спортивной деятельности (тренировочного и соревновательного процессов) важно предусмотреть преемственность специалистов, чтобы переход на новый уровень (в клуб, сборную команду, возрастную категорию и т. п.) не нарушал системы психологической подготовки конкретного спортсмена. Такая преемственность может быть обеспечена только единообразием требований специалистов. В сфере психологии – это диагностические процедуры, методы регуляции психических состояний, развития качеств и т. д. При существующем разнообразии психологических подходов для реализации преемственности в психологической подготовке необходим координирующий центр, созданный по профессиональному признаку.

В системе спортивной подготовки спортсмена психологическая подготовка занимает такое же важное место, как и физическая, техническая, функциональная и т. д., а в ряде случаев является определяющей. В компетенции психолога находятся вопросы индивидуальной организации тренировочной деятельности и жизнедеятельности спортсмена, контроля переносимости тренировочных нагрузок, обучения приемам восстановления психологической свежести, приемам саморегуляции, преодоления личных барьеров, препятствующих росту спортивных достижений, формирования личностных качеств у спортсмена, обучения приемам концентрации, преодоления осложнений во взаимоотношениях спортсмен-тренер, адекватности постановки целей и задач на сезон, этап подготовки, соревнование, предупреждения кризисных состояний психологического выгорания у спортсменов, снятия постсоревновательной психической напряженности и т. д.

Направленность личности и темперамент подростков-спортсменов

Подростковый возраст один из важнейших и сложных периодов в процессе становления личности, поскольку происходит активное физическое и психологическое развитие. Именно подростковый возраст является оптимальным для овладения сложными двигательными навыками. Несформировавшаяся система в управлении движениями обладает наибольшей пластичностью, готовностью к обучению, поэтому тренировки играют существенную роль в формировании согласованности движений. Кроме того, в данном возрастном периоде развивается самосознание, возникает интерес к собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке, таким образом, знание своих индивидуальных особенностей, позволит спортсмену совместно с тренером добиться высоких результатов в спорте.

Проблема направленности и темперамента является одной из важнейших в психологии формирования личности успешного спортсмена. Большой вклад в ее изучение внесли Л.И. Божович, Б.А. Вяткин, М.С.Неймарк, Р.А. Пилюян, С.Л. Рубинштейн, В.И. Румянцева, Б.М. Теплов и др. Под направленностью личности они понимали иерархическую структуру ее доминирующих мотивов. В настоящее время направленность определяют как устойчивую систему мотивов, детерминирующих активность личности и избирательность отношений к действительности.

К проблемам темперамента давно существует огромный интерес, однако введенный около двух с половиной веков тому назад Гиппократом феномен темперамента до сих пор остается во многом спорным и дискуссионным [1]. Темперамент в настоящее время трактуется как природно-обусловленная формально-динамическая характеристика личности, которая обнаруживает себя в скорости и интенсивности различных реакций: психомоторных, эмоциональных, связанных с общением и познавательной деятельностью [2].

Знание особенностей темперамента и направленности личности является актуальной и обязательной составляющей индивидуального подхода. Спортивная деятельность протекает в сложных, экстремальных условиях, что способствует выявлению предельных возможностей человеческого организма. В этих условиях возрастает зависимость эффективности деятельности спортсмена от его индивидуальных особенностей и темперамента.

Изучение направленности личности и темперамента проводилось на базе Детско-юношеской спортивной школы Рязанского муниципального района. В исследовании приняли участие 17 мальчиков-спортсменов 1993-1996 года рождения учебно-тренировочных групп по футболу.

В исследовании были использованы методы наблюдения, опроса, беседы, а также анкета «Определение направленности личности» Б. Басса; методика «Определение преобладающего типа темперамента» А. Белова.

В результате с помощью методики Б. Басса было установлено, что у 53% мальчиков преобладает направленность на дело (Д). Они заинтересованы в выполнении задания, решении проблем группы, стремятся выполнять свою работу как можно лучше. Несмотря на свои личные интересы, будут охотно сотрудничать, если это повысит эффективность и результативность команды. Способны отстаивать в интересах дела свое собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

У 29% мальчиков преобладает направленность на общение (О). Для них главным являются взаимоотношения в команде, они стремятся поддерживать хорошие отношения с людьми, ориентированы на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, они ориентированы на социальное одобрение, зависимы от группы. У них сильнее выражена потребность в привязанности и эмоциональных отношениях к людям. Такие люди обычно проявляют большой интерес, когда речь идет о коллективной деятельности, но по сути сам не вносит никакого вклада в осуществление заданий команды.

У 18% преобладает направленность на себя (Я). Обычно им присуща ориентированность на прямое вознаграждение и удовлетворение независимо от того, какую работу и с кем выполняет. Такой человек, как правило, склонен к соперничеству, властен, не реагирует на окружающих, а занят преимущественно собой и работой, которую обязан выполнить.

Также исследование показало, что направленность на дело больше характерна для младших подростков и мальчиков-вратарей, старшие подростки направлены на общение, возможно, это связано с возрастающей потребностью в общении со сверстниками и значимыми взрослыми.

С помощью методики А. Белова было установлено, что у мальчиков преобладает флегматический тип темперамента (65%). Остальные типы темперамента не столь ярко выражены. Менее всего мальчикам присущ меланхолический тип темперамента (5%).

Установлено, что в спорте флегматический тип нервной системы проявляется прежде всего в недостаточно быстрой выработке и переделке двигательных навыков, в замедленных реакциях, в трудности переключения от одного вида деятельности к другому. Сформированные навыки и привычки отличаются большой прочностью и консервативностью. Такие спортсмены очень работоспособны и устойчивы к внешним раздражителям, отдают предпочтение спокойным, однообразным упражнениям, склонны к длительной и тщательной отработке техники отдельных упражнений, кропотливой работе по развитию какого-либо качества.

Спокойные и настойчивые флегматики способны добиваться потрясающих результатов за счет постоянных небольших нагрузок. Они не торопятся, не гонятся за результатом, просто твердо идут к поставленной цели. Им при выполнении упражнений необходимы вдумчивость и определенная система дыхания.

Человеку флегматического темперамента легко выработать выдержку, хладнокровие, спокойствие. Но также следует развивать недостающие ему качества – большую подвижность, активность, не допускать, чтобы он проявлял безразличие к деятельности, вялость, инертность, которые очень легко могут сформироваться в определенных условиях. У флегматиков есть склонность к систематической работе, умение концентрироваться на поставленной задаче, вдумчивость – необходимые качества для успешного спортсмена.

Многими исследователями установлено, что в игровых видах спорта, которым и является футбол, дифференциация спортсменов по типологическим особенностям проявления свойств нервной системы менее выражена. В спортивных играх хорошо себя чувствуют спортсмены с любой типологией, так как многое зависит от того, какую позицию они занимают в команде. Например, для полузащитников важна выносливость и высокая работоспособность, что характерно для флегматиков.

Исходя из проведенного опроса, у мальчиков есть свои кумиры в спорте. Для повышения уровня мотивации тренеру совместно с ребятами можно просматривать игры с участием этих футболистов (используя различные тактические схемы на практике), которых уважают подростки, приводит в пример их работоспособность, целеустремленность и профессионализм, ведь у каждого и них своя уникальная биография. Учитывая, что один из кумиров боксер, а не футболист, можно в процессе тренировочной деятельности, давать ребятам для разминки элементы различных единоборств, бокса.

Результаты беседы показали, что уровень своей спортивной деятельности подростков устраивает недостаточно, они хотели бы улучшить свои навыки, технику ведения мяча и общую физическую подготовку. Необходимо улучшить теоретическую подготовку ребят, больше внимания уделять также тактической и технической составляющим учебно-тренировочного процесса.

На вопрос о том, что повлияло на них при выборе именно данного вида спорта, футболисты отвечали: возможность провести свободное время с пользой; стремление заниматься с детства; возможность побегать и пообщаться с друзьями; по примеру близких родственников; возможность физического развития и изучение футбольной техники.

Учет и знание полученных данных помогут психологам и тренерам в более эффективной организации учебно-тренировочной деятельности.

В связи с полученными в исследовании результатами, возникает несколько вопросов, например, связаны ли подобные результаты изучения направленности и темперамента с видом спорта или позицией, занимаемой спортсменом в команде? Существует ли взаимосвязь между направленностью личности и темпераментом? Каким образом в рамках учебно-тренировочной деятельности можно стимулировать развитие направленности на дело, как необходимое условие существования команды? Все это необходимо выяснить, проводя более глубокое и обширное исследование.

Библиографический список

1. Крупнов А.И. Психологические проявления в структуре темперамента: Учебное пособие. – М.: Изд-во РУДН, 1992. – 78 с.
2. Реан А.А. Психология личности. Социализация. Поведение. Общественность. – М.: АСТ, 2007. – 407 с.

Митина М.А., Соколовская И.Ю.,

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г.Рязань

Психологическое сопровождение спортсменов-конников

Для успешного выступления каждый вид спорта требует определенного состояния физических и психических качеств. Сегодня, когда физическая подготовленность спортсменов находится на очень высоком уровне, решающим фактором для победы в соревновании становится психологическая готовность. Помочь найти будущих чемпионов, определить предпосылки развития необходимых для этого психических качеств – это задача психологического отбора и спортивной профориентации.

Подготовка спортсменов осуществляется по различным направлениям, но порой недостаток воли или неумение управлять своими эмоциями может свести к нулю результаты многолетних тренировок. При регулярной психодиагностике и активном участии в тренировочном процессе становится возможным учет индивидуальных особенностей спортсмена, формирование и развитие необходимых для победы психических качеств и умений.

Эффективность подготовки спортсмена определяется его выступлением на соревнованиях, но даже самая совершенная подготовка не гарантирует победы. Именно непредсказуемость результатов и делает спортивные состязания всегда интересными как зрелище, поэтому поиски новых методов подготовки, тактики и стратегии соревновательного поведения, творческие находки и неудачи – это удел всех участников тренировочного процесса, в том числе и спортивного психолога.

В нашем исследовании рассмотрен частный случай психологического сопровождения на примере конного спорта. Необходимым условием психологической работы с конниками в процессе их подготовки к соревнованиям является формирование у них волевых качеств. Для спортивного успеха наличие сформированных волевых качеств у всадника следует из теории лидерства, т.к. лошадь подчиняется только жокею. Однако не редки случаи, когда люди, приходящие в конноспортивные секции относятся к этому виду спорта как к «прогулке на лошади». При таком отношении к спортивным занятиям добиться высоких результатов невозможно. Гипотеза данного исследования: у большинства конников не сформированы волевые качества по сравнению со спортсменами, занимающимися легкой атлетикой.

Исследование проводилось на базе конноспортивных клубов «Росинант», «Восход», конноспортивной секции Старожиловского конезавода, спортивного комплекса «Юность». Экспериментальная группа была составлена из спортсменов конников 2-го разряда в возрасте от 20-25 лет в количестве 30 человек. Контрольная группа была составлена из спортсменов легкоатлетов 2-го разряда в возрасте от 20-25 лет в количестве 30 человек. Выбор легкой атлетики в качестве контрольного вида обусловлен тем, что элементы «королевы спорта» присутствуют во всех беговых и силовых видах спорта, в частности, в легкой атлетике высокие требования к скоростным данным спортсмена, а выработка их требует наличие сформированных волевых качеств.

Для изучения волевых качеств спортсменов-конников и занимающихся легкой атлетикой были взяты следующие методики: «Оценка и самооценка волевых качеств» Обозова Е.П., Ильина Е.К., Фещенко Е.К., «Психологический анализ развития волевых качеств спортсменов» Смирнов Б.Н., «Изучение произвольного самоконтроля» Никифорова Г.С., Васильева В.К., Фирсова С.В., «Экспериментальное изучение выдержки» Ильина Е.П., Ковалева П.А., «Методика изучения решительности» Петяйкина И.П., для количественного анализа полученных результатов использовался хи-квадрат критерий достоверности.

На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о наличии статистически значимых различий в развитии волевых качеств у спортсменов сравниваемых групп. Пик распределения волевых качеств у легкоатлетов смещен в сторону больших величин. Это подтверждает нашу гипотезу и позволяет говорить о том, что в психологическом сопровождении спортсмена-конника следует обратить особое внимание на формирование волевых качеств личности как необходимых для успеха и высоких результатов в этом виде спорта. На начальном этапе подготовки к соревнованиям необходимо провести тестирование волевых качеств личности и на основании полученных данных разработать индивидуальную программу для спортсмена по формированию его волевой сферы. Психолог должен разработать конкретные зада-

ния, упражнения и передать их тренеру для включения в общий план подготовки спортсмена.

Также важной составляющей психологического сопровождения спортсмена-конника является приобретение всадником знаний зоопсихологических особенностей его «партнера» – лошади.

Федина Е.С., Митина М.А.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Сравнительное изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, занимающихся боевыми искусствами, ушу и бальными танцами

Сведения о проявлении насилия в различные времена говорят о том, что в жестокости, царящей в нашем мире, нет ничего из ряда выходящего. Вопрос, почему люди действуют агрессивно, занимал лучшие умы человечества на протяжении многих веков и рассматривался с различных позиций: философии, поэзии, религии. В связи с этим можно отметить актуальность изучения проблемы человеческой агрессивности.

В наше суровое время, когда стресс стал верным спутником жизни и случаи негативного, недоброжелательного отношения людей друг к другу не вызывают удивления, а скорее воспринимаются как данность, люди ищут способ чтобы обезопасить себя. Некоторые начинают заниматься боевыми искусствами и постепенно та жестокость, которая в них заложена, может перейти и в реальную жизнь.

Проблема агрессивности рассматривается с позиций разных теоретических подходов. Так, в контексте психоанализа агрессивность представляется проявлением инстинкта смерти. Для этологов и эволюционистов агрессивность, напротив, является «импульсом жизни» (Гинзер, 2003). Согласно другим данным агрессивность в значительной степени связана с такими личностными чертами как авторитарность, склонность к доминированию и лидерству (Фромм, 1990). Ряд исследователей усматривают связь агрессивности с уровнем самооценки, например, в поведении подростков, повышающих самоуважение за счет враждебной активности (Кулаков С.А., Э. Эйдемиллер, Черемисин А. Г. 1991). Но, несмотря на проведенные исследования, данная проблема изучена недостаточно.

Целью настоящего исследования стало изучение зависимости агрессивности, как индивидуально-психологического свойства личности, от эмоциональной нестабильности, у учеников, занимающихся боевыми искусствами, ушу и бальными танцами. Гипотезой нашего исследования стало предположение: чем выше уровень возбуждения и эмоциональной нестабильности, тем выше уровень агрессивности у учеников, занимающихся боевыми искусствами.

Исследование проводилось на базе Рязанской Федерации Шаолиньских Боевых Искусств клуба «Дракон и Тигр», на базе ДЮЦ Надежда, танцевального коллектива СТК «Стиль», культурно-этнографический центра и клуба исторического фехтования «Старая Рязань». Число участников исследования – 30. В исследовании использовались следующие методики: методика диагностики межличностных отношений Лири (ДМО), методика многофакторного исследования личности Кеттела, опросник темперамента Я. Стреляу.

Нами были получены следующие результаты. Наиболее склонны к лидерству и доминированию в нашей выборке оказались занимающиеся «Историческим фехтованием», на это указывает высокий уровень доминантно-агрессивного их поведения и достаточно низкий уровень у них альтруистических склонностей. У учеников, занимающихся боевым искусством ушу и бальными танцами, более заметны альтруистические тенденции.

Наибольшая разница показателей между Я-реальным и Я-Идеальным прослеживается у учеников, занимающихся ушу и бальными танцами. личностный и философия единоборства ушу предполагает постоянный духовный рост, что подталкивает учеников к постоянному развитию. А структура роста у занимающихся бальными танцами подразумевает наличие постоянного соревнования, не только с другими парами, но и с самим собой. Наименьшая разница показателей между Я-реальным и Я-Идеальным наблюдается у занимающихся историческим фехтованием.

На основе обработки методики Кеттела и методики Т. Лири был проведен корреляционный анализ между фактором С (эмоциональная стабильность – нестабильность) методики Кеттела, и шкалы № 3 методики ДМО (Я-реальное) у всех испытуемых выше перечисленных групп. По данным, полученным в группе «ушу», корреляция попала в зону значимости. Можно сделать вывод: чем выше эмоциональная нестабильность у представителей этой группы, тем выше у них уровень агрессивности. Таким образом, относительно учеников, занимающихся боевым искусством ушу гипотеза подтвердилась. Корреляции, полученные в группах «бальные танцы» и «историческое фехтование» также попали в зону значимости.

На следующем этапе была использована методика Я. Стреляу, направленная на изучение трех основных характеристик типа нервной деятельности: уровня силы процессов возбуждения, уровня силы процессов торможения, уровня подвижности нервных процессов. Также рассчитывался показатель уравновешенности процессов относительно склонности к возбуждению, либо торможению. Анализ полученных данных позволяет нам утверждать, что наибольший показатель по шкале «возбуждение» отмечается у занимающихся историческим фехтованием, а наименьший показатель – у занимающихся бальными танцами.

Наибольший показатель по шкале «торможение» отмечается у учеников, занимающихся боевыми искусствами, самый низкий показатель по этой шкале относится к занимающимся бальными танцами. Наибольший показатель по шкале «подвижность» выявлен у занимающихся историческим фехтованием, наименьший показатель – у учеников, занимающихся боевым искусством ушу.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что самое гармоничное соотношение шкалы «возбуждение» и шкалы «торможение» было выявлено у испытуемых группы «бальные танцы». Наибольшие показатели шкалы «возбуждение» преобладают, как и следовало ожидать, у учеников, занимающихся историческим фехтованием. При наличии высоких показателей по шкале «подвижность» подтверждается гипотеза настоящего исследования.

Что касается учеников, занимающихся боевым искусством ушу, то у них выявлено заметное смещение в сторону шкалы «торможение» и не очень высокие показатели по шкале «подвижность». Это может быть следствием наличия в этом учении различных медитативных техник и дыхательных упражнений, которые способствуют торможению деятельности нервной системы.

В настоящем исследовании были предложены следующие способы гармонизации процессов торможения и возбуждения, а так же снятия излишней агрессивности у учеников занимающихся, боевыми искусствами. В качестве одного из способов мы предлагаем использовать бальные танцы, которые помогут ученикам, занимающимся боевыми искусствами, научиться не только двигаться, но и усмирять агрессивное проявление. Основной гармонизирующий эффект оказывают танцы, относящиеся к Европейской программе, такие как: медленный вальс, медленный фокстрот, венский вальс и квик степ. Танцы же, относящиеся к Латинской программе, такие как: самбо, румба, ча-ча-ча помогают снять излишнее напряжение за счет энергичных движений и попытки выразить характер танца.

О том, что звуки музыки помогают излечению, люди знали давно. Еще Пифагор, Аристотель и Платон утверждали, что музыка восстанавливает нарушенную болезнями гармонию в человеческом теле. Поэтому, на основании трудов таких ученых как В. И. Петрушин, В. М. Элькин, В.М. Бехтерев, И.М. Догель, И.Р. Тарханов как один из способов снятия излишней агрессивности у учеников, занимающихся боевыми искусствами, мы рекомендуем музыкотерапию

Различают пассивную и активную формы музыкотерапии. При пассивной музыкотерапии пациентам предлагают прослушивать различные музыкальные произведения, соответствующие состоянию их психологического здоровья и ходу лечения. Целью в данном случае является определенное эмоциональное, в том числе эстетическое, переживание,

которое должно дать толчок к новому видению ситуации и нейтрализации негативных эмоций индивида.

При активной музыкотерапии пациенты сами участвуют в исполнении музыкальных произведений (в хоре или музыкальном оркестре), применяя при этом как музыкальные инструменты, так и голос, хлопки, топот и пр. Основной целью в данном случае является интеграция индивида в социальные группы, т.к. в музыкальном сотворчестве хорошо отрабатываются различные коммуникативные навыки, устраняется повышенная застенчивость, кроме того, формируется выдержка и самоконтроль.

Также для снижения уровня агрессивности у учеников, занимающихся боевым искусством, в частности, историческим фехтованием, возможно использования системы Мягкого Цигуна, имеющего название Ицзыньцзын. Ицзыньцзин можно практиковать как отдельный комплекс, то есть вне связи с другими комплексами ушу. Это не только набор движений, но и особая дыхательная гимнастика.

Л.А. Макоева, Н.В. Евтешина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Психологические особенности проявления стресса у учащихся спортивной школы

Спортивная деятельность предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение, а период спортивных соревнований требует от спортсмена предельного напряжения всех физиологических резервов организма. Стрессовые ситуации при занятии спортом – часто возникающие явления, связи с этим возрастает роль особенностей нервной системы в успешности соревновательной деятельности.

Исследование, проводилось среди спортсменов-борцов (дзюдоистов). Предметом исследования явились особенности проявления стресса у учащихся спортивной школы. В качестве гипотезы выдвигалось следующее предположение: уровень стресса учащихся спортивной школы связан с особенностями нервной системы (процессами торможения, возбуждения, силой нервных процессов). В исследовании применялись следующие методики: опросник «Шкала психологического стресса PSM-25», опросник «Определение нервно-психического напряжения» Т. Немчина, методика диагностики темперамента Я.Стреляу.

Анализ уровня нервно-психического напряжения и уровня стрессоустойчивости спортсменов в соревновательный период показал, что наиболее оптимальным для спортсменов является средний уровень стресса и их нервно-психического напряжения. Изучение взаимосвязи уровня стресса и индивидуально-психологических особенностей уча-

щихся спортивной школы спортсменов показало наличие у спортсменов с высоким уровнем процессов возбуждения нервной системы тенденции к росту уровня стресса. Обнаружена обратная зависимость между уровнем процессов торможения нервной системы и уровнем стресса спортсменов – у спортсменов данной категории наблюдается низкий уровень стресса. Спортсмены же с высоким уровнем подвижности нервных процессов показывают тенденцию к высокому уровню стресса.

Кроме того, было выявлено влияние типа темперамента на уровень нервно-психического напряжения в соревновательный период. Именно спортсмены со слабым, неустойчивым типом темперамента, со слабым типом нервной системы (меланхолики) склонны к высокому уровню нервно-психического напряжения, в то время как спортсмены с сильным (сангвиническим, флегматическим) типом нервной системы с преобладанием процессов торможения над процессами возбуждения показали тенденцию к низкому уровню стресса. Таким образом, уровень нервно-психического напряжения спортсменов находится в зависимости от сочетания свойств нервной системы: чем более слабый тип нервной системы, тем выше уровень нервно-психического напряжения спортсменов.

Е.М. Красавцева

Е.Н. Горохова

*Россия, г. Рязань - ЗАО «МИАН-Рязань» - МУП КДЦ Октябрь
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань*

Исследование роли спортивной деятельности (бального танца) в формировании личности

Проблемой является слабое развитие систем психологического сопровождения спортивной деятельности в нашей стране. Одной из приоритетных задач национальной политики государства обозначенных президентом в настоящее время, является укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения. Эту задачу предполагается решить, реализуя программу построения новых спортивных объектов, отвечающих требованиям мировых стандартов и привлечением к занятиям спортом большего количества детей и подростков, при этом акцентируя, внимание на расширения сферы влияния физической культуры и спорта к проблеме воспитания здорового образа жизни. Место психологической науки и психологической практики в системе наук обеспечивающих решение данной задачи актуально. Спорт сегодняшнего дня - это одна из сторон нашей современной культуры и социальной жизни общества, имеющий свое содержание, структуру, закономерности и механизмы проявления. Так современное становление и развитие спорта предполагает и характеризуется усложнением не только самой деятельности, что

мы отчетливо наблюдаем, сравнивая современные достижения и рекорды с рекордами двадцати - тридцатилетней давности и появлением новых видов спорта, но и усложнением как технологического, так и психологического процесса и сопровождения спортивной деятельности. Задачи психологического сопровождения спорта, которые предъявляет спортивная деятельность, определяются социальной и личностной значимостью для участвующих в данном процессе. Необходимой категорией является формирование научного и практического представления у чиновников и работников физической культуры и спорта необходимости ежедневного присутствия психолога, как это сегодня есть в общеобразовательной школе. Как это представлено в мировом спортивном опыте. На Олимпийские Игры в Афины с командой США приехало более полусотни психологов, в нашей же команде их было - единицы. Психологическая подготовка - это комплекс мероприятий по работе с психикой спортсмена. Поэтому игнорирование психологической подготовки в спорте высших достижений просто недопустимо. Система психологического сопровождения как целенаправленная деятельность по диагностике и развитию психических качеств, регуляции психического состояния, формированию индивидуального стиля соревновательной деятельности и т. д. В настоящее время существует два основных подхода к пониманию роли спортивного психолога в команде. Первый - сугубо психологический. Его суть в том, что психолог занимается, главным образом, исследованием спортсменов и представляет тренеру необходимую информацию для решения разнообразных задач спортивной подготовки. Второй подход - психолого-педагогический, сводящий к минимуму процесс исследования с помощью специальных психологических методик и переносящий основной акцент в сферу воздействия на спортсменов. (Е. А. Калинин, Ю. Я. Киселев, А. В. Родионов, Н. А. Худадов). Подключив психолога в подготовке, спортсмен может: более полно реализовать на соревнованиях накопленный в тренировках потенциал; увеличить надежность и стабильность выступлений на соревнованиях (уменьшить количество «неожиданных неудач»); расширить арсенал приемов подготовки к старту; гармонично развиваться и расти как личность, повышать психологическую культуру и чувство осмысленности жизни; найти потерянные ключи к управлению собой (когда трудно управлять своей психикой и своим душевным состоянием). Слабое развитие психологического сопровождения спортивной деятельности на сегодняшний день одна из актуальных проблем в нашей стране. [19,125; 82]

В своем исследовании я основывалась на теоретические основы: - работа «Мотивационный ряд» Мюррея; - «Поведенческий аспект путем поощрений спортсменов Терстоуна; - «Мотивация достижения» Хекхаузена; - «Шкала для исследования мотивации одобрения спортсменов» Марлоу-Крауна; - «Психология смысла» в трактовках Ананьева Б. Г., Леонтьевой А. И., Леонтьева Д. А., Рубинштейна С. Л.; - «Смысловая ре-

гуляция» Леонтьева Д. А.; - «Смысловое проектирования спортивных действий» Рубинштейна С. Л., Леонтьева Д. А.

Целью работы является исследование роли спортивной деятельности (бального танца) в формировании личности, которая достигалась путем: - рассмотрения спортивной психологии, как теоретической и практической науки; - изучения влияния спортивной деятельности на личностное развитие через мотивацию и моральную оценку и ценностно-смыслового ориентирования спортивной деятельности.

Исследование проводилось в коллективе студии бального танца на базе МУП КДЦ «Октябрь» г. Рязани, руководитель Красавцева Е. М. на протяжении трех лет и в нем участвовало 13 человек, возрастом от 15 лет до 47 лет, с разным танцевальным опытом от 2 до 15 лет занятости бальными танцами. Испытуемые участвовали в соревнованиях по спортивным бальным танцам и являются по настоящий момент людьми, занимающимися танцами. Для изучения личностных особенностей танцоров были подобраны и использованы следующие методики [8, 64]: 1. «Анкета»; 2. «Мотивации успеха и боязнь неудач» (опросник А. А. Реана); «Методика С. Бем»; 4. «Шкала самооценки мотивации одобрения» Д. Крауна и Д. Марлоу; 5. «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса»; 6. «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»; 7. «Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта»; 8. «Методика индекс жизненной удовлетворенности»; 9. «Методика УСК» (уровень субъективного контроля) Е. Ф. Бажин, Е. А. Голькина, А. М. Эткид (1984).

На основе полученных данных по 9 методикам были составлены индивидуальные психологические портреты: пример, Танцор Вm1 – мужчина, 32 лет, преподаватель, канд. технических наук, доцент, не женат, занимается спортивными бальными танцами 1.5 года. Показания по здоровью: нарушение координации, заторможенность. В детстве увлекался военным делом, языками, гитарой. Вредной привычкой считает поздние ужины. Любимые спортивные бальные танцы – танго и венский вальс. Со стороны близких отсутствует поддержка испытуемого во всех его начинаниях. В исследовании не был дополнительно замотивирован. Понимал цель исследования, охотно участвовал в нем. К танцам бальным не равнодушен, но главное для него благоприятный психологический климат в коллективе и подход тренера к спортсмену. До того, как прийти в МУП КДЦ «Октябрь» пытался ходить в 3-4 коллектива. Попытки не увенчались успехом, более того у испытуемого снижалась самооценка и все меньше оставалось желания танцевать. С его слов: «Друзья посоветовали мне коллектив, где тренером был уважаемый в «мире танца» преподаватель, хореограф, с огромным опытом и багажом знаний. Я пришел и на второе занятие услышал от тренера речь неприятного характера при всем коллективе: «Ты не танцор!» К Елене Михайловне я шел очень долго, боясь окончательно разочароваться. Сейчас

у меня огромные успехи: - хорошее настроение; - уверенная походка; - стал более вежливым, - появилась пластика в теле и даже получил соревновательный опыт». На вопрос: «Чего бы вы хотели добиться в спортивных танцах?», Вм01 ответил: «Красиво двигаться и танцевать. Я каждое занятие преодолеваю «преграды», порой, не наступив партнерше на ногу за занятие или станцевав с ней синхронно, я радуюсь над своей малой победой. За свои успехи и неудачи ответственен я сам». Самостоятелен, дисциплинирован, инициативен, активен, трудолюбив, реалистичен, воспитан, мягок, развито чувство справедливости. Мотивационный полис ярко выражен - надежда на успех. Имеет по психологическому полу показатели андрогинности. «Индекс жизненной удовлетворенности» показатели – низкого уровня. Это во многом связано с неудовлетворенностью в личной сфере: «Хочу быть отцом танцующего семейства». Тренировки не пропускает. «Шкала самооценки мотивации одобрения» - низкого уровня, не всегда эмоционально устойчив. Высокий уровень мотивации к избеганию неудач по Т. Элерсу и умеренно высокий показатели «Мотивации к успеху Т. Элерса». Не готов к опрометчивым поступкам, рискует редко – «Методика диагностика степени готовности к риску Шуберта». Вм01 ответственно относится к своему здоровью: высокие показатели по «шкале интернальности в отношении здоровья и болезней». Склонен к самообвинения, не уверен в себе - низкие показатели «шкалы интернальности в области неудач». «Заниматься на результат мне мешает моя невнимательность, неловкость, усталость», данные «Анкеты». Размышляя о спортивном бальном танце и его влиянии на жизнь высказывается: «Бальный танец нужен тем, кто хочет сделать себя здоровее, красивее, счастливее. Мне кажется, что спортивный бальный танец – это показатель гармонии души и тела!» В паре 1. 5 года. Отношения дружеские, конфликты возникают редко, обвинительной стороной чаще выступает партнерша. *Психологическое сопровождение* для испытуемого Вм01 следующих направлений: формирование значимых морально-волевых качеств; совершенствование внимания, создание психологических предпосылок для ускорения процесса овладения техникой выполнения спортивного бального танца, развитие координационных способностей, овладение умением регулировать свое психическое состояние во время соревнований и иных жизненных ситуациях и конечно же мобилизация танцора на решение поставленных задач.

Обобщение и анализ индивидуальных психологических портретов установили существование двухмерной системы взаимодействия спортивного и личностного путей формирования личности спортсмена: спортивная успешность достигается благодаря наличию у спортсмена определенных сформированных личностных характеристик и наоборот спортивная деятельность способствует формированию личностных качеств и навыков спортсмена; пример, спортивный и личностный пути становления взаимосвязаны, поскольку спорт достижений базируется и зависит

от личностных характеристиках спортсмена: трудолюбие, терпимость, добросовестность, дисциплинированность, сознательность, организованность, командный дух, лидерские качества, самоанализ, навыки самостоятельной работы, культурность, вежливость и т. д. И в тоже время спорт достижений способствуют формированию всех тех же важных качеств, личностных характеристик способствующих успешности в спортивной деятельности. Данные полученные в ходе испытания, представленные в виде личностных психологических портретов подтверждают пересечение двух направлений развития: личности через спорт, в нашем случае спортивные бальные танцы, и становление спортсмена благодаря обладанию им необходимых личностных качеств. Это и подтверждается наличием направления танцетерапия (ТДТ), где используются элементы, в том числе и спортивного бального танца. Танцевально-двигательную терапию можно определить как вид психотерапии, который использует движение и творческое выражение в контексте психотерапевтических отношений, в которых происходит смещение с чисто вербального подхода к телесно ориентированному. Процесс включает вербальную и невербальную коммуникацию, которой творчески актуализируется самовыражение, самопринятие, способность делать выбор, принимать решения и осознанно развиваться, делая свою жизнь все более наполненной, творческой и осмысленной. Первая группа испытуемых 6 человек занимаются спортивными бальными танцами не более 3 лет. Зрелые, образованные люди. Со сформированными жизненными установками. Для них спортивные бальные танцы на «первых шагах» были лишь только возможностью совершенствования своего физического состояния. Позже установки начали меняться. Коллектив то разрастался, то уменьшался и оставались лишь те, для кого спортивная деятельность перестала, является лишь профилактикой здоровья, а приобрела иную значимость. Возможность изменения своего внутреннего состояния; - приобретения друзей и навыков общения; - повышения самооценки и эмоциональной устойчивости; - «выработке любви к себе и своему телу»; - уверенного позиционирования в обществе своего я и вплоть до полного изменения образа жизни и достижения гармонии – «жизнь через танец». Представители первой группы схожи по личностным показателям. Психологический пол – андрогинность со смещением у одной испытуемой к феминности. «Шкала мотивации ободрения» - низкие показатели, но есть предпосылки для роста. «Мотивация успеха и боязнь неудачи» по А. А. Реану тенденция на успех. Мотивация к успеху выше среднего, но это объяснимо, поскольку испытуемые мечтали заниматься спортивной деятельностью с детства, но не имели возможности. Начала занятий для них обдуманый и сложный шаг. Осторожны, не склонны к риску. Целенаправленны, склонны к самообвинениям, уважаемы и одобряемы обществом. На данный момент они направляют свои силы на результат, не только научиться правильно, танцевать, участвовать в соревнованиях, но

и достигнуть определенного спортивного класса. Безусловно, дорога, достаточно долговременная, сложная и затратная. Ежедневные тренировки, огромное желание длительной упорной работы, ломка неуверенностей и стереотипов, и это не все, что необходимо. Первая группа спортсменов уступает второй группе отсутствием сложных физических показателей, опытом, но у них высокая мотивация и неудовлетворенные амбиции. Я думаю, что это перевесит все недостатки и ими будут достигнуты их цели. Что касается второй группы 7 человек: все они бывшие профессиональные спортсмены, с малым или большим перерывом в спортивных бальных танцах. На данный момент они ориентированы на процесс. Не столь серьезно относятся к тренировкам, не стремятся к отработке и улучшению качества танца, а больше размышляют над красотой выполнения фигур. Мечты о профессиональной танцевальной карьере так и не достигнуты, не считая некоторых из них, которые не взирая, на перерыв в спортивной деятельности, преграды и обстоятельства стараются реализоваться в качестве тренеров. Таким образом, получается, что спортсмен – это высокоорганизованная личность. С 4-5 лет ребенок самостоятельно ставит цели, стремится их достигнуть, меняется, растет, совершенствуется, и при этом может фактически себя в спортивных бальных танцах так и реализовать. На мой взгляд, одним из немаловажных факторов в спортивной деятельности является окружающая среда ребенка: тренер, родители, сверстники. Мне не раз приходилось сталкиваться с отсутствием либо поддержки семьи, либо неправильного тренерского подхода к танцюру, да еще если это прибавить к неуверенности самого ребенка, считайте, что не возможным в будущем будет «взрастить» из него успешного спортсмена. Отсюда просто пугающее количество детей сломанных, разочарованных, бросающих спорт. Стереотипы: о стоимости занятий в прямой зависимости к качеству обучения: - о дороговизне спортивных бальных танцев; - о невозможности добиться результата, при условии начала занятий танцами не с 4 лет и не будучи ребенком обеспеченных родителей. Психологическое сопровождение в спортивных бальных танцах, как и в любом виде спорта, на мой взгляд, обязательно. В г. Москва в знаменитых спортивных клубах даже стала выделяться ставка спортивного психолога. Становится не удивительным, а обыденным разделение деятельности тренера и психолога в спортивных бальных танцах. И это абсолютный прорыв, как для спорта достижений, так и для помощи в личностном развитии спортсмена-танцора.

СЕКЦИЯ 7 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ

А.Н. Сухов

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Социально-психологические аспекты модернизации в различных сферах

Существует объективная необходимость модернизации в различных сферах. Речь идёт об экономических, политических, общественных институтах, в частности, образовании, здравоохранении и т.д. Самым существенным аргументом обоснования модернизации в различных сферах явился кризис. Преодоление последствий и предупреждение его рецидива невозможны без модернизации в различных сферах.

В связи с этим встают такие вопросы, как история отечественных реформ и модернизации: теоретические основы и социально-психологические аспекты их проведения.

Исторический анализ отечественных реформ и модернизации позволяет сделать крайне поучительные выводы. Исторические уроки практики проведения реформ в России важно учитывать при организации модернизации в различных сферах в современных условиях. Без этого их может постигнуть участь предшественников.

Традиционно сложилось так, что достаточно слабым, точнее, уязвимым местом отечественных реформ выступала их теория. Она или противоположным образом отличалась от теории и практики западных стран, например, в данном случае можно вспомнить славянофилов, или слепо копировала их без учета национальных интересов, проведения сравнительного анализа, компаративных исследований, изучения социально-психологических аспектов и ряда других подходов.

В итоге они заканчивались, чем заканчивались. Результаты многих отечественных реформ на редкость одинаковы, схожи между собой.

Социально-психологические аспекты отечественных реформ включают в себя проблемы ментальности; социальных ценностей и ряд других, в том числе вопросы структурирования, т. е. построения объектов модернизации (определения, проще говоря, что подлежит реформированию, изменению); создание надлежащей среды, условий, при которых модернизация становится потребностью, единственным мотивом и фактором развития.

К сожалению, пока этого нет. Все обстоит ровно наоборот, что не стимулирует развитие наукоёмких технологий и внедрение их в практику.

Среда, условия модернизации, на наш взгляд, включают в себя следующие обстоятельства: декриминализацию всех без исключения

сфер (экономических, политических институтов, правоохранительных органов и пр.); создание доброкачественной конкуренции, что невозможно без решения первой задачи; введения международных социальных стандартов.

По Конституции Российское государство является социальным. Если с этой точки зрения сравнить Россию и Европу, то выводы известны. Пока в экономике и бюджетной сфере в целом используется мало оплачиваемая рабочая сила, прибыль можно и получают без «хай-тека», инновационных технологий. Зачем тратиться на науку, когда и без неё можно вполне обойтись. Но это не повышает конкурентноспособность отечественной продукции и страны в целом.

Модернизация экономики не самоцель, а средство конкурентноспособного и устойчивого социального государства.

В то же время без изменения ментальности нельзя вести серьёзную речь о модернизации. В связи с этим на первый план выдвигается проблема культуры, социальных ценностей, ответственности. К сожалению, в этой сфере наблюдается регресс, деформация. Труд должен занять ведущее место в структуре социальных ценностей, то же самое можно сказать и о рынках производства.

Говоря о модернизации, нельзя сбрасывать со счетов её социальные последствия. Успешная модернизация затронет изменение структуры всех сфер. Поэтому к этому нужно готовиться заранее и, прежде всего, необходим прогноз развития рынка труда. С развитием производительности труда здесь всё коренным образом поменяется. Это обстоятельство нужно иметь в виду и при подготовке кадров, и при построении социальной политики в целом, чтобы избежать возникновения социальной напряженности.

Социально-психологические аспекты модернизации в различных сферах не могут не включать и проблему сопротивления её проведению. Сталинский ГУЛАГ, террор в виде усиления классовый борьбы – не метод решения данной проблемы. Единственный путь её преодоления – это создание необходимой среды, надлежащих социально-психологических условий.

Власова Л.А.

Московский психолого-социальный институт, филиал, г. Рязань

К вопросу о волонтерских студенческих отрядах

Одним из важнейших требований и конечных результатов модернизации высшего профессионального образования (ВПО) является существенное повышение качества подготовки специалистов, повышение их конкурентоспособности на рынке труда. В этом контексте важное значение придается не только профессионально-функциональной

стороне обучения, но и формированию личности специалиста, его культуры. Поэтому воспитательная работа в системе ВПО рассматривается как существенная и неотъемлемая часть учебного процесса, направленная на развитие, саморазвитие личности студента, с целью формирования гуманитарной составляющей профессиональной культуры специалиста, что в свою очередь требует постоянного ее совершенствования и оптимизации. Глобальные социальные, экономические, политические и культурные изменения, происходящие в современном российском обществе, предъявляют новые требования к воспитанию подрастающего поколения. Как подчеркивается в концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года, развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития социальной активности молодежи.

Необходимо отметить, что вопросы воспитания социальной активности личности всегда были в центре внимания отечественной педагогики. Востребованные сегодня идеи о воспитании общественной активности подрастающих поколений мы находим в трудах А.С.Макаренко, В. А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. Современные теоретико-методологические подходы к развитию социальной активности молодежи получили обоснование в работах Б.З. Вульфова, Р.А. Литвак.

В отечественной науке все больше появляется исследований, в которых явление социальной активности личности рассматривается в контексте социализации (А.В. Волохов, М.В. Демиденко, М.В. Поддубная и др.), гражданского воспитания (А.В. Беляев, А.С. Гаязов и др.). Причем, их авторы признают, что, несмотря на богатый арсенал средств и методов воспитания социально активной личности, используемых учреждениями образования, особая роль в данном процессе принадлежит детским и молодежным общественным объединениям.

Вопросам воспитания личности в социально-педагогическом движении детей и молодежи посвящено значительное количество психолого-педагогических исследований. Педагогические и психологические основы деятельности детских и молодежных объединений рассматривались Л.А.

Борисовой, С.В. Качалиной и др.; особенности взаимодействия её участников исследовались Т.П. Вернигоровой, И.И. Фришман и др.; содержание и методы социального воспитания в общественных объединениях разрабатывались В.А. Дергуновым, Г.В. Ермоленко и др.; педагогические условия самореализации и саморазвития личности в молодежных объединениях изучались М.Г. Квитковым, В.В. Ковровым и др.

Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность молодежи сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, формированию у них активной жизненной позиции. Поэтому изучение воспитательных возможностей волонтерского движения приобретает особую актуальность.

В России сегодня действует много молодежных волонтерских объединений, волонтерское движение сейчас развивается довольно бурно. И одна из основных причин этого – добровольность и свобода выбора. Добровольно выбранная социально значимая деятельность неизмеримо выше для личности подростка навязанной извне. К тому же, формирование компетентности возможно только в единстве с ценностями человека, т.е. при глубокой личной заинтересованности человека в данном виде деятельности. Волонтеры (от англ. *Volimteer* – доброволец) – это люди, делающие что-либо по своей воле, по согласию, а не по принуждению. Волонтерские или добровольческие организации – это свободные союзы людей, объединенных каким-либо общим специальным интересом. Их деятельность связана, как правило, с благотворительностью, милосердием.

На базе филиала «Московского психолого-социального института» в г. Рязани действует второй год волонтерский отряд студентов-психологов. Они частые гости в детском доме с. Костино Рыбновского района, на каникулах выезжают в Сапожковский район с интересными программами для детей. Одним из ведущих направлений деятельности студентов психологов, является работа с детьми с нарушениями здоровья областной детской больницы, отделения гематологии и онкологии.

Работа в волонтерском отряде помогает будущим специалистам психологам изменяться внутренне, и даже внешне. Взгляд из равнодушного превращается в горящий и заинтересованный. Студент обретает самоуважение, становится уверенным и привлекательным для окружающих. В дальнейшей жизни им проще будет общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность, они будут уметь оказывать положительное влияние на людей, легко занимать лидерские позиции, проявлять в то же время толерантность и уважение к окружающим.

М.Г. Гераськина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Проблема коммуникативной компетентности педагога как фактора модернизации образования

Модернизация образования влечет за собой качественные изменения в содержании, а также в методах организации учебно-воспитательного процесса. В общеобразовательных учреждениях к психологу

все чаще обращаются с такими запросами, как участие в выработке концепции развития школы, участие в создании инновационных образовательных проектов, модернизация организационной структуры внутришкольного управления, развитие профессионального мастерства и социально-психологической компетентности педагогического персонала.

Социально-психологическая компетентность включает в себя коммуникативную, интерактивную и перцептивную компетентность.

Одним из факторов эффективного педагогического общения является коммуникативная компетентность учителя. Эффективное взаимодействие педагога с учениками имеет в своей основе также и эмпатические способности, специальные знания, а также другие способности учителя в общении.

Требования к коммуникативной компетентности учителя как участника современного образовательного процесса вступают в противоречие с имеющимся уровнем знаний, умений, способностей учителей в общении. Ряд исследований (Коблянская Е. В., Ковалев Б. П., Кондратьева С. В. и др.) показывают преимущественно невысокий уровень коммуникативной компетентности учителей.

Учеными признается значение коммуникативной компетентности в профессиональной компетентности учителя, но все еще критерием оценки эффективности труда учителя, выступают, прежде всего, показатели качества знаний учеников. Таким образом, не принимается для серьезного рассмотрения такой результат труда педагога как развитие у школьника способности самостоятельно добывать знания, активной жизненной позиции, умения учиться, а также недостаточно учитываются коммуникативные средства, которые использует учитель для личностного и умственного развития учащихся.

В связи с модернизацией в области образования существуют потребности современной школы в том, что необходимы существенные изменения в содержании психологической подготовки будущих учителей в ВУЗе, в целях, методах и технологиях работы психологической службы школы с учителем для преодоления трудностей коммуникативной компетентности учителей.

И.Н. Жалабкович

Академия ФСИИ России, г.Рязань

Повышение профессионально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы как одно из направлений Концепции развития УИС в Российской Федерации до 2020 года

За последние годы в России радикально изменились система политической власти, экономические отношения и духовная сфера. Проводимые в стране преобразования коснулись практически всех сторон жизни общества

и государства. Не являются исключением и правоохранительные органы страны. Особое место в системе правоохранительных органов занимает уголовно-исполнительная система, которая, наряду с правоохранительными функциями, реализует задачи воспитания осужденных, психологического обеспечения процесса отбывания уголовных наказаний.

Несмотря на существенные изменения, произошедшие в стране в последние годы, уголовно-исполнительная система во многом сохранила черты старой пенитенциарной системы, ориентированной на другое общество. Она не учитывает нынешнее состояние экономики, интеграцию России в международное правовое поле, международные стандарты обращения с заключенными. Названные обстоятельства обусловили необходимость подготовки Концепции развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации до 2020 года [1, с. 6].

Одним из приоритетных направлений Концепции является кадровое обеспечение и формирование социального статуса работников уголовно-исполнительной системы (пункт 3.6.).

Служба в уголовно-исполнительной системе предъявляет высокие требования к нравственным качествам сотрудников, эмоциональной выдержке, терпимости, самообладанию, наличию социального иммунитета к влиянию криминальной субкультуры и других неблагоприятных факторов. Но, прежде всего, необходимо наличие у сотрудника знаний в профессиональной области; знаний, определяющих успешность ценностно-ориентационной (общие и профессиональные ценности и ценностные установки, профессионально-этический кодекс), экономической, управленческой деятельности и общения; умений, опирающихся на базу знаний, опыт, сформированные навыки, обеспечивающие успешное разрешение проблемных ситуаций, принятие продуктивных решений в конфликтных ситуациях, активную адаптацию к меняющимся условиям, успешную коммуникативную деятельность, стремление к постоянному профессиональному совершенствованию; опыта, авторитетности в сфере конкретной профессиональной деятельности [2, с.25]. Все это составляет профессионально-психологическую компетентность сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Вопросы профессионального совершенствования сотрудников являются составляющими кадровой политики любой организации. Профессиональную подготовку профессионала можно представить в виде процесса, состоящего из трех компонентов: пребывание в учебных заведениях, дающих специальное образование; самообучение; обучение через систему повышения квалификации, куда следует отнести подготовку в рамках служебной подготовки в учреждениях, курсы повышения квалификации и т.д.

С социально-психологической точки зрения профессионально-психологическая компетентность проявляется не только в виде специальных знаний, но и личностных конструктов, образа мира, в профессио-

нальном его видении, профессиональном мышлении, точнее говоря, в профессиональном менталитете, профессиональной Я-концепции. Профессиональная Я-концепция во многом зависит от престижности профессии, ее значимости, социальной ценности, в том числе – экономической. Это окрашивает образ профессии в те или иные краски и тона, создавая определенную мотивацию. Однако на практике мы наблюдаем следующее: напряженный характер труда, отдаленность большинства исправительных учреждений от крупных экономических и культурных центров, относительно невысокий уровень заработной платы. В таких условиях возможно возникновение недобросовестности, некомпетентности, нежелания развиваться. Кроме того, низкий социальный статус работников УИС провоцирует некоторых из них на эпизодическое или систематическое участие в нелегальном обороте в учреждениях УИС запрещенных к использованию предметов, включая спиртные напитки, наркотические средства, средства мобильной связи и пр.

Выявленные в практической деятельности проблемы не могли не остаться незамеченными. В рамках пункта 3.6. Концепции развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации до 2020 года намечен ряд мероприятий, позволяющий повысить уровень профессионально-психологической компетентности сотрудников. К ним относятся: выработка требований к служебному поведению работников пенитенциарной системы; проведение комплекса мероприятий по дальнейшему развитию структуры профессионального образования в УИС и системы поддержания профессиональной компетентности работников; повышение качества образовательных программ; повышение качества службы и условий труда сотрудников уголовно-исполнительной системы; стабилизация профессионального ядра работников УИС за счет повышения их профессиональной компетенции; подготовка и переподготовка кадров с учетом дальнейшей дифференциации видов исполнения наказаний; повышение роли пенитенциарной психологии и пенитенциарной медицины, а также педагогических и социальных работников для работы с осужденными; формирование современного облика работника УИС нового поколения, владеющего новейшими психологическими и педагогическими методиками и технологиями воздействия на поведение осужденных; воспитание интеллектуально развитого, стрессоустойчивого, коммуникабельного сотрудника, способного комплексно оценивать и прогнозировать все последствия принимаемых решений, эффективно работать в новой реабилитационной системе органов и учреждений уголовно-исполнительной системы, действующей на основе принципов законности, гуманизма и уважения прав человека; совершенствование специальной, и психофизической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы за счет максимального приближения содержания обучения к реальным условиям оперативно-служебной деятельности, улучшения методического обеспечения и условий проведения занятий.

Таким образом, в обеспечении высокой эффективности исполнения наказаний, укрепления законности и правопорядка в местах лишения свободы важнейшая роль отводится воспитанию и развитию кадрового потенциала учреждений и органов уголовно-исполнительной системы, их профессиональному совершенствованию, что является одним из приоритетных направлений реформирования всей уголовно-исполнительной системы.

Библиографический список

1. Проект Концепции развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации до 2020 года.
2. Радугин А.А., Радугина О.А. Социальная психология: Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Библионика, 2006. – 496 с.

А.А. Захарова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

К вопросу о модернизации системы высшего образования

В настоящее время развитие высшего образования во всем мире происходит под воздействием трёх ведущих факторов: становления общества, основанного на знаниях, информационно-коммуникационной революции и глобализации. Происходящие преобразования существенно изменяют роль, задачи, структуру и условия функционирования высшего образования как социального института. Роль высшего образования в достижении устойчивого социального развития и макроэкономического роста резко возрастает. В условиях общей социально-экономической нестабильности и глобальных угроз развитие высшего образования становится важнейшим приоритетом государственной социальной политики. Увеличение числа высококвалифицированных специалистов, создание объектов интеллектуальной собственности, повышение общего уровня образованности населения определяют способность нации к эффективному использованию знаний, дают ей шанс избежать маргинализации, не остаться на периферии мирового прогресса. В рамках описанных тенденций Россия испытывает острую потребность в развитии человеческого капитала, необходимого для устойчивого социального и экономического развития общества. В этих условиях значение высшего образования трудно переоценить. Именно оно является тем социальным институтом, который создает человека новой эпохи, – профессионального, творчески ориентированного, гибко и инновационно мыслящего специалиста, без которого невозможно построение общества, основанного на знаниях. Наряду с общемировыми тенденциями не менее существенное воздействие на российское высшее образование оказывают национальные культурно-исторические особенности и современная ситуация в стране. С начала 1990-х годов система высшего образования в Рос-

сии претерпела значительные изменения. Однако развитие российского высшего образования в настоящее время сдерживается наличием ряда системных проблем, основными среди которых являются: недостаточное финансирование отрасли, разрыв между системой высшего образования и рынком труда, углубляющееся неравенство в доступе к образованию и др. Решение этих проблем позволит российской высшей школе выйти на качественно новый уровень, в полной мере соответствующий потребностям общества, основанного на знаниях. В данном контексте проблемы модернизации высшего образования в России приобретают существенное значение.

Государственная политика России в области модернизации высшего образования на современном этапе мало эффективна и мало результативна. Причины этого заключаются, на наш взгляд, в отсутствии системности решения проблем высшего образования, фрагментарности образовательной политики в целом, отсутствии чётких показателей для измерения результатов деятельности, недостаточной скоординированности действий различных органов власти по реализации предусмотренных мероприятий, недостаточно тщательном контроле и поверхностной оценке результатов проводимой образовательной политики.

Для эффективного проведения модернизации высшего образования в России необходимо чётче определить ее цели, принципы и условия на основе системного подхода, с учётом воздействия общемировых и национальных факторов на функционирование и развитие высшего образования, а также актуальных потребностей российского общества, и разработать конкретные механизмы достижения целей модернизации. Наиболее эффективными механизмами модернизации высшей школы, по нашему мнению, являются: федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, разработанные на основе компетентного подхода, многоканальное финансирование высшего образования, внутривузовский аудит по оценке качества предоставляемых услуг, тесное взаимодействие вузов с потенциальными работодателями в целях оптимизации подготовки специалистов, необходимых в данный момент на рынке труда, сохранение традиций качественного российского высшего образования.

Л.М. Корчагина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Социальная работа с педагогическим персоналом бщеобразовательной школы в условиях модернизации образования

В 2009 году Президент России Д.А. Медведев в ежегодном Послании к Федеральному Собранию Российской Федерации определил необходимость всесторонней модернизации страны.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» сформулированы основные положения модернизации в сфере образования. Одно из них – совершенствование учительского корпуса, которое предусматривает внедрение системы моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учительства, обновление квалификационных требований и квалификационных характеристик учителей, а главное – привлечение к учительской профессии молодых талантливых людей [5].

В связи с этим социальная работа с педагогами общеобразовательной школы становится актуальной. От уровня благополучия учителя зависит характер его взаимодействия с учениками в процессе педагогического общения и деятельности.

Зарубежный опыт социальной работы позволяет говорить о существовании двух вариантов организации социальной работы в сфере образования. В одних случаях специалисты по социальной работе являются штатными сотрудниками образовательных учреждений, в других – они работают в социальных службах, обеспечивающих обслуживание конкретных учреждений образования [4].

В России в общеобразовательных школах созданы социально-психологические службы (да и то не везде), включающие в себя ставки психологов и социальных педагогов, которые занимаются в основном решением проблем детей и семей. Социальных работников в данных службах, к сожалению, нет. Социальными и личностными проблемами педагогов никто не занимается. Работу с педагогическим персоналом проводят только в случаях возникновения конфликтных ситуаций.

Основными функциями социального работника являются следующие:

- диагностическая (постановка социального диагноза «заболевания» клиента, семьи или группы);
- терапевтическая (определение возможных средств «лечения»: исправление ситуации, условий, непосредственное оказание помощи, консультирование, психотерапия, коррекция и т.д.);
- диспетчерская (в случае, требующем вмешательства других специалистов: психолога, психотерапевта, экономиста, юриста и т.д. или содействия органов власти, обеспечение их дальнейшего участия в судьбе клиента);
- информационная (сбор информации о клиенте, семье или группе семей, проблемах и условиях социума для обеспечения результативности социального «вмешательства»; и вместе с тем обеспечение клиентов информацией о социальных услугах, предоставляемых конкретной службой или учреждением данного региона) [3].

В связи с этим к основным компетенциям социального работника школы с педагогическим персоналом относятся:

- участие в психодиагностике индивидуально-типологических и личностных особенностей, выявлении психоэмоциональных проблем учителей;

- практическая работа по гармонизации личности педагогов через организацию проведения психотерапии, психокоррекции и др.;

- организация и проведение консультаций для педагогов по проблемам в сфере образования;

- повышение уровня социально-психологической компетентности учителей, формирование потребности в социально-психологических знаниях, желания их использовать в работе с детьми или в интересах развития собственной личности;

- обеспечение и контроль выполнения норм и стандартов социального обеспечения для лиц, пользующихся льготами, социальными пособиями, пенсиями;

- участие в материальном стимулировании достижений учителей, сохранении и укреплении их благополучия, организации досуга;

- содействие созданию обстановки психологического комфорта и безопасности в образовательном учреждении, забота о профессиональном здоровье учителей.

Социальная работа в школе также строится в зависимости от социальной политики в регионе. Так, в Рязанском регионе с 2010 года за счёт областного бюджета установлены ежемесячные доплаты учителям.

Молодые специалисты, занимающие педагогические должности, со стажем работы до трех лет дополнительно получают от 500 до 700 рублей в зависимости от уровня образования. Ежемесячная доплата учителям общеобразовательных учреждений, имеющим первую квалификационную категорию, составляет 500 рублей, высшую – 1000 рублей. Аналогичные надбавки установлены к заработной плате молодым специалистам и педагогическим работникам муниципальных дошкольных учреждений. Доплаты предусматриваются в том же размере, что и работникам государственных общеобразовательных учреждений.

Предусмотрены выплаты, стимулирующие повышение педагогического мастерства и творческий рост педагогов. Помимо доплат за квалификационную категорию, дополнительно к заработной плате по 3000 рублей ежемесячно в течение одного года будут получать победители и лауреаты областного этапа конкурса «Учитель года России».

Ветеранам педагогического труда при уходе на заслуженный отдых выплачивается единовременное пособие в размере 5000 рублей.

Внедрение стимулирующей системы оплаты труда учителей – это только первые шаги в ходе структурных изменений в сфере образования в Рязанском регионе [1].

Таким образом, весь комплекс социальной поддержки педагогического персонала общеобразовательной школы невозможен без активного участия в её деятельности социальных работников.

К сожалению, работа с педагогическим персоналом является одним из мало разработанных направлений не только в деятельности социального работника, но и системы образования в целом. Но новая российская школа как сложная развивающаяся система не может оставаться в рамках устаревающих норм, регламентов и способов деятельности [2]. Необходимо развивать данное направление, чтобы не только оказывать социальную помощь и поддержку, но и в целом повысить статус учителя в обществе.

Библиографический список

1. Ковалёв О.И. Социальная защита населения в Рязанской области // Социальная работа. – 2009. – № 6.
2. Социальная психология образования / Под ред. А.Н. Сухова. М.: МПСИ, 2005. – 359 с.
3. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
4. Холостова Е.И. Социальная работа – М.: ИТК «Дашков и К°», 2005. – 668с.
5. <http://mon.gov.ru>

О.С. Курносова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Социально-психологические аспекты анализа корректности неэтичной рекламы

Информация является важнейшим средством развития процесса глобализации, охватившего сегодня практически все страны мира и самые разнообразные сферы общественной и частной жизни людей. При этом важнейшим средством и проводником информации является реклама. Данный процесс ставит вопрос о социальной ответственности рекламы как социально-психологического явления. Закон «О рекламе» призван контролировать воздействие ее на потребителей. Так, относительно неэтичной рекламы, в указанном документе говорится, например, о нарушении неких общепринятых норм гуманности и морали. Однако, в законе не указаны четкие критерии упоминаемых норм. Совместно со студентами-психологами 4 курса в 2010 году было проведено исследование неэтичной рекламы, представленной в прессе. В качестве основного метода исследования был выбран один из наиболее популярных женских журналов (критерий выбора – ежемесячный тираж) Cosmopolitan, 40 выпусков (2007, 2008, 2009 гг., и 5 выпусков за 2010 год). Результаты исследования показали, что по критерию «нарушение норм морали и гуманности» как смысловая единица встречается в 56,6% просмотренных

номеров. Примечательно, что анализ по данному критерию за каждый год выпуска журнала демонстрирует тенденцию к увеличению количества нарушений такого рода ежегодно. Современная практика рекламы требует более детальной проработки параметров оценки ее этичности. Лихобабин М.Ю. с коллегами разработали примерный комплекс принципов этической корректности рекламы: персональная этичность, гендерная этичность, сексуальная этичность, возрастная этичность, расовая этичность, национально-культурная этичность, конфессиональная этичность, юридически-правовая этичность, корпоративная этичность, этичность ненасилия, языковая этичность, этичность по отношению к детям, этичность по отношению к лицам с физическими и/или иными недостатками, инвалидам, политическая этичность, экологическая этичность, этичность по отношению к животным, историческая этичность, географическая этичность, цветовая этичность, звуковая этичность, графическая этичность. Исходя из данных критериев, должна производиться оценка этической корректности рекламы, то, желательно проведение дополнительных специальных социально-психологических исследований на международном уровне.

В завершение, следует отметить, что представители общественности, в первую очередь, активисты некоммерческих организаций, должны участвовать в разработке, применении и периодическом совершенствовании этических кодексов рекламы.

Л.В. Петрушина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Модернизация семьи в современном обществе

Семья является важнейшим общественным институтом, имеющим решающее значение как для индивидуальной жизни человека, так и для социального, экономического и культурологического развития общества. Семья - уникальная подсистема государства, способная успешно решать специфические функции по воспроизводству населения и социализации новых поколений. Именно по этим причинам актуализируется задача профессионального изучения семьи как социальной системы, отношений семьи и государства, концептуальных основ государственной семейной политики.

Семья как социальная общность во всех цивилизациях выступала важнейшим элементом государственного развития. Семья является неотъемлемой частью общественной системы, которая всецело зависит от нее. Одновременно и она оказывает обратное воздействие на социальные институты, процессы и отношения в обществе. Переход к новым формам общественных отношений и хозяйствования достаточно болез-

ненно отразился на состоянии современной отечественной семьи как социального института.

Государственная семейная политика, объектом которой является семья, формируется на основе закономерностей функционирования института семьи. Модернизация государственной семейной политики связана с модернизацией семьи как социального института. Это два взаимосвязанных процесса.

Преодоление сложившихся в обществе негативных тенденций потребовало от государства новых подходов к решению многочисленных проблем социально- семейных отношений. Анализируя современное состояние семейных отношений, многие специалисты по семейной проблематике приходят к выводу, что институт семьи переживает системный кризис, который можно характеризовать следующими показателями:

- осложнение психологических взаимоотношений в семье;
- сокращение количества браков, увеличение числа разводов;
- рост смертности, сокращение продолжительности жизни;
- увеличение количества вдовствующих, рост сиротства;
- сокращение рождаемости и рост детской смертности;
- увеличение количества неполных семей;
- рост алкоголизма, наркомании среди подростков;
- рост преступности и антиобщественных проявлений среди детей и подростков.

Результатом целенаправленных усилий правительства стало появление семейной политики, нацеленной непосредственно на изменение и сохранение уровня жизни семей, повышения благосостояния и улучшения их социального самочувствия.

Целью семейной политики является благополучие семьи, укрепление и развитие семейного образа жизни. В Концепции государственной семейной политики цели семейной политики сформулированы следующим образом:

1. Обеспечение необходимых условий для выполнения семьей экономической, репродуктивной, воспитательной, психологической и жизнеохранительной функций.

2. Обеспечение условий для совмещения трудовой деятельности и семейных обязанностей с личными интересами самого человека.

3. Создание благоприятных условий для рождения и воспитания здоровых детей, охраны материнства и детства.

В соответствии с основными функциями семьи и сферами ее жизнедеятельности выделяются следующие направления государственной семейной политики: развитие законодательной базы государственной семейной политики; демографическая политика в отношении семьи; экономическая политика государства в отношении семьи в условиях перехода к рыночным отношениям; социокультурная политика в отношении семьи; развитие социального обслуживания семьи; государственная под-

держка семей, находящихся в особых обстоятельствах; региональная семейная политика; взаимодействие государства и неправительственных организаций — субъектов семейной политики; разработка механизмов реализации социальной политики в отношении семьи на среднесрочный период.

А.Н. Рыжкова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Изменения в представлениях студентов о ролевом поведении в семье

Представления о семье закладываются в человеке с детства, формируются в течение жизни и реализуются в своей собственной семье. Они зависят от особенностей родительской семьи, культурных традиций, ценностей и норм, принятых в обществе, требований современного мира.

Большое значение имеют представления о ролевой сфере семейной жизни. Вступая в брак, молодые люди часто не задумываются о том, какие функции они готовы выполнять в семье, чего ждут от своего партнера, каким образом будут распределены обязанности в их супружеской паре. В первый самый сложный период семейной жизни – период адаптации, бытовые проблемы, несовместимость представлений являются одними из основных факторов расторжения брака.

Результаты различных исследований студентов показывают, что ожидания юношей и девушек по отношению к своим партнерам стали часто завышенными, они требуют от партнера реализации большего количества ролей в семье, чем сами готовы выполнять. Молодые люди в первую очередь ждут удовлетворения собственных потребностей. Кроме того, они не всегда адекватно оценивают ту ответственность, которую предполагает брак.

Все больше подвергаются изменению полоролевые представления, положение мужчины и женщины в обществе, что также сказывается на супружестве. В ролевых сферах семейной жизни девушки-студентки, например, чаще, чем юноши подчеркивают значимость социальных аспектов своей будущей семьи, а юноши большее значение придают сохранению личной автономности.

Необходимо уделять внимание проблеме формирования и развития представлений о ролевом поведении в семье, целенаправленно влияя на этот процесс, создавая и применяя тренинговые, коррекционные программы.

С.А. Трыканова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

**Компаративный подход к исследованию проблем модернизации
организационно-правового регулирования миграции
в России и Европе**

Миграционная политика и право являются многоаспектными явлениями, требующими системного рассмотрения, в связи с этим для компаративного исследования специфики организационно-правового регулирования миграции в России и Европе целесообразен междисциплинарный подход, включающий в себя конфликтологический кросс-культурный подходы, концепцию национального интереса. Их содержание раскрыто в работах М.А. Барга,

Л.Февра, А.Дж. Тойнби, С. Хантингтона, И.П. Попова, А.В. Возженникова, А.И. Анцупова, М. Дойча, Р. Дарендорфа, Л. Козера, Р. Мора, Д. Рапопорта,

Р. Питти, У. Дэвиса, Н.А. Нартова, К.С. Гаджиева, М. Шеллера, Х. Пленснера, Э. Ротхаккера.

Использование компаративного анализа в междисциплинарном исследовании организационно-правового регулирования миграции в России и Европе даёт возможность определить критерий эффективности миграционной политики и права государства. На основе анализа содержания конфликтологического кросс-культурного подходов и концепции национального интереса можно определить его как уровень адаптации мигрантов, при котором отсутствует угроза социальной напряжённости национальной безопасности государства.

Компаративный анализ эффективности политико-правовых механизмов регулирования международной миграции в и Европе целесообразно делать на основе реализации следующих организационно-правовых характеристик:

- особенности правового регулирования управления миграционной политикой;

- специфика институциональных механизмов реализации миграционной политики;

- институционально-правовые механизмы борьбы с нелегальной миграцией;

- ответственность за нарушения миграционного законодательства и порядок обжалования решений миграционных властей. Можно выделить несколько моделей регулирования миграционных отношений в зависимости от степени консолидации (кодификации) актов: не консолидированное миграционное законодательство (государства, принадлежащие к семье англосаксонского, или общего, права (Великобритании)); консолидированное миграционное законодательство (государства рома-

но-германской правовой семьи (Австрии, Бельгии, Германии, Италии, Испании, Франции и др.); трансформационная модель миграционного законодательства (страны Восточной Европы).

Применение компаративного анализа организационно-правового регулирования миграции в России и Европе на основе междисциплинарного подхода обеспечивает объективность и научность современного исследования миграционной политики и права России и стран Европы.

И.А. Чурилова

Академии ФСИИ России, г. Рязань

Психологическое обеспечение служебного соответствия курсантов образовательных учреждений ФСИИ России

Интенсификация деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) является одним из важнейших направлений обеспечения проводимого реформирования системы исполнения уголовных наказаний.

Для эффективной реализации намеченных реформ, необходимо реализовывать эту политику не только в практических органах ФСИИ, но и уже на этапе обучения будущих сотрудников в ведомственных вузах. Необходимо систематически оценивать учебно-служебную деятельность курсантов и добиваться ее эффективности, всеми имеющимися средствами, в том числе с использованием возможностей практической психологии. Поэтому, вопросы психологического обеспечения служебного соответствия курсантов вузов ФСИИ представляются актуальными не только, в научном, но и в практическом плане.

Служебное соответствие курсантов вузов ФСИИ России – мера соотношения их реальной учебно-служебной деятельности с ее документально-закрепленным стандартом, определяющим ее должные процессы и результаты.

Психологический прогноз степени служебного соответствия лиц, принимаемых на учебу в вуз ФСИИ, может быть дан на основе результатов использования комплекса психодиагностических методов и методик.

Следует отметить, что, несмотря на описанные возможности прогнозирования, на основе изучения только индивидуально-психологических факторов, может быть дан лишь частичный прогноз служебного соответствия. Для получения точного прогноза необходимо расширение исследуемого круга факторов, прежде всего за счет рассмотрения факторов социального характера.

Два из трех критериев служебного соответствия – дисциплина и корректность – целесообразно объединить в один критерий «соблюдение норм служебной деятельности и служебного общения».

Свою эффективность в качестве средства психологического обеспечения служебного соответствия курсантов вузов ФСИН показала программа профилактико-коррекционной работы, сочетающая индивидуальные и групповые формы психологической работы. Для усиления эффекта воздействия и поддержки позитивных изменений у участников, рекомендуется параллельное ведение информационно-просветительской работы с офицерами курсового звена, и в группах курсантов, в которые входят участники программ.

В завершение следует отметить, что необходимого уровня служебного соответствия курсантов невозможно достигнуть лишь за счет совершенствования деятельности психологической службы вуза. Приоритетным направлением становится разработка и практическая реализация целостных, взаимосвязанных мероприятий по созданию научно-обоснованных форм, методов и прогрессивных психотехнологий работы. Необходимо комплексное внедрение данного направления работы за счет координации действий, совершенствования нормативной регламентации и методов деятельности всех служб вузов ФСИН, вовлеченных в учебно-воспитательный процесс.

Г.В. Щербаков

Академия ФСИН России, г. Рязань

Социально-психологические аспекты модернизации в уголовно-исполнительной системе

Одним из важнейших направлений социально-экономических преобразований, осуществляемых в нашей стране, является реформирование Федеральной службы исполнения наказаний. В соответствии с поручениями Президента РФ, данными по итогам заседания Президиума Государственного Совета РФ 11 февраля 2009 года, Министерством юстиции РФ основными задачами реформирования уголовно-исполнительной системы (УИС) являются:

- декриминализация части уголовно-наказуемых деяний, не представляющих значительной общественной опасности, и перевода их в категорию административных проступков;
- расширение сферы применения и введения новых видов наказаний, не связанных с изоляцией от общества;
- существенное видоизменение, а по существу, реформы существующей системы исправительных учреждений (ИУ) и следственных изоляторов [1, с. 13].

Особое место в процессе модернизации УИС должны занимать вопросы социально-психологического обеспечения исполнения и отбывания уголовных наказаний, решение которых способно значительно повысить результативность деятельности по ресоциализации и социальной адаптации правонарушителей.

В этой связи наиболее актуальными выступают следующие основные положения.

1. С целью установления правовых и организационных принципов, а также основных направлений оказания социальной и психологической помощи лицам, освобожденным от отбывания наказания, обязанностей государственных органов исполнительной власти субъектов РФ и местного самоуправления считаем необходимым в самое ближайшее время принять на федеральном уровне законопроект «Об основах социальной адаптации лиц, освобождаемых из мест лишения свободы».

2. В настоящее время считаем необходимым разработку нового Положения о социальной службе пенитенциарного учреждения, в структуру которой входило бы как минимум трое сотрудников (начальник службы, старший специалист по социальной работе и специалист по социальной работе). Функциональные обязанности сотрудников социальной службы распределить таким образом, чтобы предусмотреть проведение социальной работы не только с осужденными, но и сотрудниками ИУ и членами их семей, ветеранами УИС.

3. Четко определить и нормативно закрепить количество осужденных на одного сотрудника социальной службы пенитенциарного учреждения.

4. Разработать Положение о социальном патронаже осужденных, находящихся в трудной жизненной ситуации в ИУ.

5. Обосновать и методически проработать формальное закрепление взаимной ответственности специалиста по социальной работе, психолога УИС и клиента (осужденного).

6. Провести разработку и апробацию специальных программ социальной реабилитации и психологической коррекции дифференцированно для преступников по видам преступлений. Учет результатов участия осужденных в этих программах считать обязательным при изменении условий отбывания наказания, предоставлении условно-досрочного освобождения.

7. Предусмотреть возможность создания замкнутого цикла «исправление – ресоциализация» для осужденных, обеспечив позитивное воздействие на них не только в местах лишения свободы, но и постпенитенциарное сопровождение в целях ресоциализации и социальной адаптации (реинтеграции) в течение одного года после отбытия наказания. Эту обязанность возложить на уголовно-исполнительные инспекции.

8. Четко определить роль и место специалиста по социальной работе в системе альтернативных лишению свободы видов наказаний и

предусмотреть его функциональное закрепление в структуре уголовно-исполнительных инспекций, а в перспективе и в службе пробации.

9. На этапе постпенитенциарной ресоциализации проводить диагностику уровня риска рецидива, на основе которой присваивать различный уровень риска (низкий, средний, высокий) освобождающимся из мест лишения свободы. Для каждого уровня с учетом достижения психологической и социальной наук разработать систему профилактического постпенитенциарного сопровождения (возможна адаптация для современных российских условий опыта подобной работы в США, Швейцарии и др.).

10. Заложить в программы переподготовки и повышения квалификации руководителей и сотрудников УИС вопросы повышения их компетентности в области пенитенциарной психологии и пенитенциарной социальной работы.

Перечисленные основные положения не только отражают наиболее актуальные проблемы социально-психологической работы, но и определяют перспективные направления ее развития в современных условиях модернизации уголовно-исполнительной системы.

Библиографический список

Реформирование уголовно-исполнительной системы: теоретический проект / под общ. ред. А.А. Реймера. – М., - Рязань: Академия ФСИН России, 2009. – 72 с.

А.В. Блинкова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Проблема психологического обеспечения безопасности воспитанников детских домов в свете реформирования отечественного образования

В последнее десятилетие в нашей стране отмечается рост количества сирот и беспризорных детей [3].

В 1990 году в России насчитывалось 564 детских дома, в 2004 году – 1,4 тысячи. В начале 2007 года насчитывалось 748 тысяч детей-сирот (2,8 % от всей детской популяции (26,5 миллионов). Из них: усыновлено — 153 тысячи. Под опекой — 384 тысячи. Приёмные и патронатные семьи — 37 тысяч. В детских учреждениях — 174 тысячи [2].

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, относятся к категории детей, находящихся в исключительно экстремальных условиях бытия, которые не обеспечивают возможности удовлетворения основных потребностей в психологическом развитии, эмоциональной и социальной защищенности. Кроме того, данная категория детей не мо-

жет развиваться полноценно в социальном пространстве прав и обязанностей [4, с. 113].

В большинстве детских домов нашей страны отмечается низкий уровень психолого-педагогического обеспечения безопасности воспитания воспитанников. В связи с этим со всей остротой встает проблема обеспечения безопасности воспитанников детских домов, решение которой позволяет снизить негативные последствия различных угроз и тем самым повысить уровень здоровья детей.

Такой подход обеспечения безопасности прямо отвечает требованиям, вытекающим из положений национального проекта в области образования, проводимого по инициативе Президента Российской Федерации [1].

Несмотря на важность данной проблемы, она пока еще не стала предметом исследования.

Библиографический список

1. Гераськина М.Г. Развитие профессиональной компетентности персонала общеобразовательных учреждений в обеспечении личностной безопасности учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. - Рязань, 2007.
2. Интернет: ru.wikipedia.org/wiki/Детдом
3. Интернет: www.ruslife.ru/help/Folder_3196/3982.smx
4. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. – М., 1992.

Е.В. Пряжонова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Центр подготовки сержантов

Вооруженных Сил Российской Федерации

Факультет среднего профессионального образования (ФСПО) Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова (филиал) Федерального государственного военного образовательного учреждения ВПО «Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» в г. Рязани создан в соответствии:

- с директивой Министра обороны российской Федерации от 31 декабря 2008 г № Д-112;

- с указанием Первого заместителя Министра Обороны Российской Федерации № 315К/6/4251 от 10 августа 2009 года;

- с приказом Министра Обороны Российской Федерации № 1560 от 30 ноября 2009 года.

Цель образовательного процесса ФСПО состоит в том, чтобы подготовить в установленные сроки высококвалифицированных сержантов, проходящих службу по контракту [2].

Основными задачами ФСПО являются: - подготовка для Вооруженных Сил Российской Федерации квалифицированных специалистов со средним профессиональным образованием, по следующим образовательным программам [1]: «1705 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», «2004 Сети связи и системы коммутации», «2005 Многоканальные телекоммуникационные системы», «2006 Радиосвязь, радиовещание и телевидение» [4].

Прием граждан для обучения осуществляется на конкурсной основе [3].

Профессиональный отбор кандидатов для зачисления на факультет проводится приемными комиссиями училища в целях определения возможности поступающих осваивать соответствующие профессиональные образовательные программы [2].

Курсантом ФСПО является лицо, зачисленное приказом начальника училища на ФСПО для обучения по образовательной программе среднего профессионального образования [1].

Правовое положение курсанта в части получения образовательных услуг соответствует статусу курсанта соответствующей формы обучения [3].

Библиографический список

1. Директива МО ВС РФ 2008 года № Д-112.
2. Указание Первого заместителя МО РФ 2009 года № 315К/6/4251.
3. Приказ МО РФ № 1560 от 2009 года.
4. Интернет: www.rvdku.ru

Г.В. Строева

*Новгородский Государственный Университет им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия*

К проблеме реализации гуманитарно-образовательного подхода в процессе исправления осужденных

Новое тысячелетие принесло с собой определенные тенденции, которые затрагивают саму суть жизни человека в обществе. Прежде всего, это касается расширения влияния гуманитарного научного подхода как интегративного комплекса, основанного на признании человека высшей ценностью, защите его прав и свобод с параллельным требованием по-

вышения его ответственности и уровня социально направленной субъектности.

Процессы гуманизации затронули и пенитенциарную систему России, которая в настоящий момент подошла к принципиальной перестройке самих форм организации учреждений и органов, исполняющих наказания, полному изменению отечественной системы исправления осужденных с целью скорейшего возвращения заключенных к жизни в обществе.

В Концепции развития уголовно-исполнительной системы (УИС) декларируется, что деятельность исправительной системы должна служить потребностям общественного развития [7]. Следовательно, из заключения должны выходить не просто законопослушные люди, а граждане, которые вносят свой вклад в развитие и процветание страны. Предполагается, что реализация гуманитарной научной парадигмы в практике исполнения уголовных наказаний позволит системе реализовать эту задачу [11].

Таким образом, в настоящее время меняется подход к исправлению осужденных: от стремления сформировать «хорошего осужденного» к задаче заложить основы формирования такой личности, которая после отбывания наказания будет не только общественно безопасной, но и полезной. Последнее же предполагает, что социальная состоятельность осужденных должна соответствовать наступающей эпохе активных, ответственных творцов (что и предусматривается гуманитарной парадигмой).

В соответствие со словарной дефиницией, гуманитарный – связанный с правами и интересами человека, обращенный к человеческой личности [5]. Это слово пришло из латинского языка, в котором оно означало «человеколюбие, человеческое достоинство, образованность, духовная природа» [13, С. 227]. Подобное толкование слова подчеркивает основание любых процессов, в которые вовлечен человек (в том числе и исправления), а также направленность на параллельное развитие когнитивных и духовно-нравственных компонентов, что в итоге должно способствовать повышению субъектности и ответственности личности.

Перечислим принципы данного подхода.

1. Признание человека высшей ценностью (включая признание приоритета человека по отношению ко всем, в том числе и к своим собственным, идеям, убеждениям и верованиям).

2. Признание положительной природы человека.

3. Вера в неограниченные возможности и неисчерпаемые способности человека.

4. Субъектность человека во всех его проявлениях.

5. Равноправие.

6. Верховенство закона.

7. Опора на научность и светское мировоззрение.

8. Опора на общечеловеческие ценности.
9. Опора на разумность.
10. Практическая направленность [1].
11. Двухвекторность: расширение прав с одновременным увеличением ответственности.

Основой взаимодействия становится диалог (М.М. Бахтин). Последнее демонстрирует, что в исправительном процессе все участники (и сотрудники, и осужденные, и общественность) должны выступать равнозначными сторонами. Наш опрос проведен в 2010 году в колонии-поселении г. Электросталь Московской области. В нем участвовало 100 осужденных и 20 сотрудников. Опрос показал, что хотя осужденные и оценивают собственную заинтересованность в исправлении на 6,9 баллов (по 10-бальной шкале), однако уровень реального участия осужденных в деятельности, которая способна помочь им исправиться, оценена осужденными на 4,8 баллов. Другими словами, существует разрыв между желанием осужденных меняться и реальным участием в деятельности, способной им в этом помочь. Сотрудниками же активность осужденных в исправительном процессе оценена на 4,1 балла, а желание исправляться на 3,1.

В целом, анализ современных научных исследований по этой теме (Тищенко Е.Я., Сломчинский С.Е., Бебенин В.Г., Митькина А.В., Ветошкин С.А. и др.), а также принимаемых в настоящее время в УИС документов и практики исполнения уголовных наказаний позволяет сделать вывод о том, что субъектность осужденного в процессе исправления на сегодня является нерешенной проблемой (хотя активность и декларируется, исходя из гуманитарного подхода).

Субъектность – социально ценное качество личности, способность человека быть стратегом своей деятельности, выстраивать планы жизни, действия и оценивать их соответствие задуманному и т.д. [8]. В отношении осужденных – способность быть причиной собственных позитивных изменений и исправления.

Законодательно в уголовно-исполнительном кодексе закреплено следующее толкование понятия «исправление» (п. 1 ст. 9): «Исправление осужденных – это формирование у них уважительного отношения к человеку, обществу, труду, нормам, правилам и традициям человеческого общежития и стимулирование правопослушного поведения» [12].

На наш взгляд, в русле гуманитарной парадигмы с выявлением субъектной позиции осужденного необходимо уточнить этот базовый термин пенитенциарной науки и практики. И под исправлением понимать воспитательную деятельность, которая помогает человеку сделаться лучше, позволяет ему преодолеть девиацию, избавиться от недостатков, отрицательных привычек, пороков за счет развития положительных качеств.

Системообразующими компонентами, которые способствуют становлению субъектности в определенной социальной бытийности (в данном случае осужденных), являются: общение, познание (касательно осужденных, прежде всего в области нравственности), деятельность (относительно исправления – социально полезная). Только подобное соединение когнитивных, коммуникативных, праксиологических и аксиологических компонентов и позволит пенитенциарной системе на самом деле реализовать гуманитарную парадигму.

Наукой доказано, что повышению уровня субъектности способствует развитие когнитивных способностей личности [10; 6; 3]. Отметим, что требование особой роли образования в процессе исправления осужденных подчеркивалось учеными на протяжении всей истории становления отечественной пенитенциарной науки, что было и закреплено на законодательном уровне, и отражено в практике исполнения уголовных наказаний.

Однако в настоящее время этот компонент оказывается под ударом в связи с реформированием УИС. Например, расширение наказаний, не связанных с изоляцией осужденного от общества, приведет к тому, что значительная часть осужденных окажется вне образовательного процесса. Увеличение же доли колоний-поселений снизит количество образовательных подразделений в УИС, поскольку последние не входят в состав этой формы организации исправительных учреждений.

Кроме того, меняется качественный состав осужденных. Так, прошедшая в 2009 году перепись заключенных (всего было заполнено более 100 тысяч листов) показала, что по сравнению с 1999 годом увеличилась (с 5,5% до 6,6%) доля осужденных, имеющих начальное образование. Впервые появилась категория неграмотных осужденных. Заключенные также демонстрируют снижение уровня функциональной грамотности.

Функциональная грамотность – способность человека понимать прочитанное или сказанное на уровне, достаточном для применения, использования на практике.

В идеале функционально грамотный человек – это тот, кто способен после изучения, прочтения или иного восприятия какой-либо информации использовать ее на практике. Единственным критерием функциональной грамотности является успешное применение изученного в жизни.

В 1957 году ЮНЕСКО предложило считать функциональной грамотностью уровень грамотности, делающий возможным полноценную деятельность индивида в социальном окружении.

Дефиниция функциональной грамотности дает понимание двухкомпонентной структуры: образованность и деятельность. Это также делает очевидной прямую зависимость между грамотностью (в широком смысле слова) и способностью к социальной активности.

Функциональная же безграмотность препятствует пониманию и усвоению учебного материала (под учебным материалом подразумеваются любые данные, которые должны быть восприняты), а значит и исправлению осужденных.

Когнитивный компонент не реализуется в полной мере в практике исполнения уголовных наказаний также и из-за особенностей мышления осужденных. По данным ученых, умственные процессы осужденных характеризуются замедленностью, вязкостью, разорванностью [4]; для заключенных характерна несамостоятельность ума, отсутствие навыков смыслового запоминания [2], косность (инертность), догматичность, некритическое, одностороннее мышление, опирающееся на слепую веру в авторитет. Осужденные демонстрируют интеллектуальные процессы, характерные для ранних этапов развития мышления, и несформированность понятийного мышления, что делает затруднительной реализацию и когнитивного, и аксиологического, и праксиологического компонентов, поскольку заключенные не вбирают через язык этические смыслы, и, следовательно, не начинают действовать в нравственном ключе [9].

Исходя из вышеназванных изменений УИС, а также вследствие снижения образовательного уровня осужденных, особенностей их мышления, гуманитарная научная парадигма в отношении осужденных должна быть усилена образовательной составляющей, что позволяет предложить целостный исправительный процесс проводить в рамках гуманитарно-образовательного подхода.

Гуманитарно-образовательный подход – это стратегический ориентир реформирования УИС, интегративный комплекс, предусматривающий расширение гуманитарных принципов с параллельным повышением роли образования и просвещения в исправительном процессе.

Однако это должно быть не простое увеличение количества образовательных и просветительских услуг (как это происходит в настоящий момент в исправительных учреждениях), а повышение уровня усвоения предлагаемых данных и норм. Усвоение же в свою очередь требует повышения уровня понимания, что возможно при условии концептуального понимания дефиниций (значений) используемых слов. «Понимание – способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат» [8, С. 214]. Данная дефиниция с очевидностью демонстрирует двухкомпонентность понимания и зависимость результата от способности постичь смысл. Отметим, что «понимание» является одной из центральных категорий психологии субъекта [3], что подтверждает прямую связь между пониманием и субъектностью, способностью действовать.

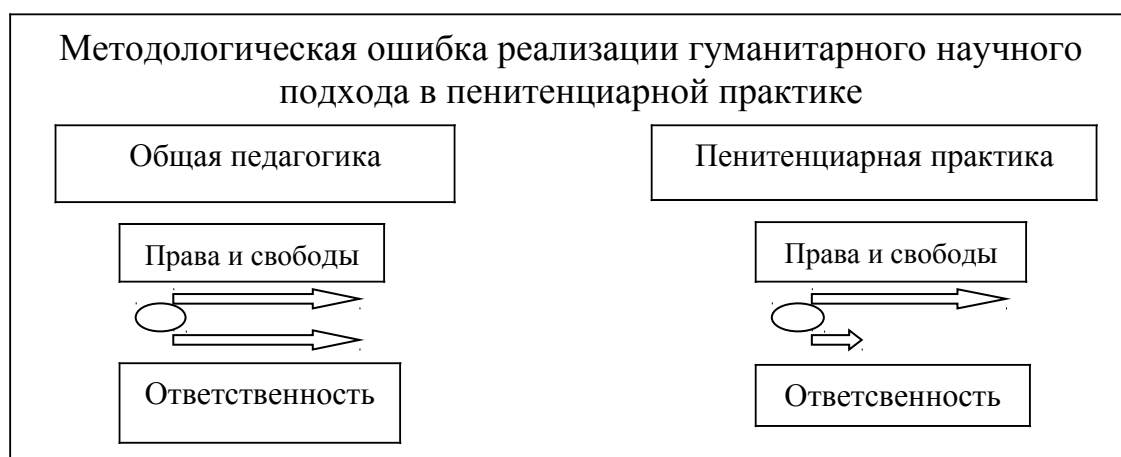
Зависимость между когнитивным компонентом и субъектностью рассматривалась достаточно подробно в отечественной науке. Основой исследований в этой области является субъектно-деятельностная теория С.Л. Рубинштейна, которая была развита в трудах К.А. Абульхановой-

Славской, А.В. Брушлинского, В.В. Знакова и др. Базой для этих исследований стали выводы Л.С. Выготского о зависимости глубины и полноты понимания материала и развития культурного способа поведения. Чем глубже знания, тем более цивилизованный путь выбирает человек для решения своих проблем. Следовательно, можно сделать вывод (который был нами подтвержден в ходе экспериментальной работы) о том, что формирование функциональной грамотности осужденных (особенно в области этики) через повышение уровня понимания категорий (прежде всего нравственных) позволяет развивать социально направленную субъектность осужденного. Именно усвоение этических понятий, которое обуславливает способность к самостоятельному социально полезному действию (функциональная грамотность в области этики – в нашей концепции), необходимо признать базовым процессом исправления осужденных в гуманитарно-образовательном подходе.

Разумеется, это только начальный шаг позитивного изменения заключенного, но он настолько важен, что если его не осуществить, то невозможно добиться полноценного исправления.

Итак, гуманитарный научный подход включает в себя коммуникативную, когнитивную, аксиологическую, праксиологическую составляющие. Важным результатом реализации этого подхода является повышение уровня позитивной субъектности и ответственности человека.

Хотя рамки данной статьи не позволили остановиться на одном из базовых принципов гуманитарного подхода – двухвекторности (расширение прав с одновременным повышением уровня ответственности). Но в качестве основы для более глубокого изучения следует обозначить обнаруженную нами методологическую ошибку, которая еще в большей мере нивелирует просоциальную субъектность осужденных, закрепляя их иждивенческую позицию. Это преобладание расширения прав и свобод заключенных над повышением уровня их ответственности.



С конца 20 века в пенитенциарной системе России декларируются гуманитарные принципы. Однако на практике гуманизация проявляется в большей мере в улучшении условий содержания, расширении прав за-

ключенных и увеличении доли наказаний, не связанных с изоляцией осужденного от общества. Повышение же уровня ответственности заключенных зачастую остается за рамками исправительного процесса.

На наш взгляд, это связано, в том числе, с невниманием к повышению уровня когнитивного компонента, как необходимого условия, запускающего аксиологическую и праксиологическую составляющие и способствующего становлению осужденного субъектом социально направленной жизни и деятельности.

Поскольку субъектность находится в прямой зависимости от когнитивного компонента и в связи с изменением характеристик современных осужденных (снижением уровня образования и функциональной грамотности), учитывая проводимые реформы УИС в целом, нами предложено гуманитарную парадигму в исправлении заключенных расширить образовательной составляющей и осуществлять исправление в русле гуманитарно-образовательного подхода.

Основными принципами этого подхода в процессе исправления осужденных являются:

- признание доброй внутренней природы человека и вследствие этого возможность поиска союзника в самом осужденном;
- признание его субъектности и полной ответственности в деле собственного исправления;
- нравственность, разумность и социальная состоятельность как основные сферы изменения;
- функциональная грамотность (обучение должному с полным пониманием и усвоением) как центральный процесс.

Нами доказано, что реализация гуманитарно-образовательного подхода в деятельности УИС приводит к повышению уровня социально направленной субъектности осужденного и ответственности за результаты собственного исправления. Однако для достижения результата необходимо внедрение всех принципов и компонентов. Если же этого не сделать, то уже сейчас на первоначальном этапе реформирования отечественной исправительной системы совершенно уверенно можно прогнозировать неэффективность реформ и дальнейший рост рецидивной преступности.

Библиографический список

1. Борзенко И.М., Кувакин В.А., Кудишина А.А. Основы современного гуманизма: Учебное пособие для вузов / Под ред. В.А. Кувакина и А.Г. Круглова.– М.: Российское гуманистическое общество, 2002. – 350 с.
2. Димитров А.В., Сафронов В.П. Основы пенитенциарной психологии. Учебное пособие. – М.: МПСИ, 2003. – 176 с.
3. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 479 с.

4. Исправительно-трудовая психология: Учебное пособие / Под ред. К.К. Платонова, А.Д. Глоточкина, К.Е. Игошева. – Рязань: РВШ МВД СССР, 1985. – 360 с.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2006. – 944 с.
6. Лаврентьев Г.В. Гуманитаризация математического образования как реализация личностно ориентированного подхода в педагогике: теоретико-концептуальные основы / Образование и общество. – 2009. -№ 4. – С. 40-45.
7. Селиверстов В.И. Основные направления научных исследований / Ведомости УИС. – 2009.- № 7. – С. 8-11.
8. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 368 с.
9. Строева Г.В. Интеллектуально-этическое развитие личности осужденного в процессе дополнительного образования в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Академия Управления МВД России, 2002. – 29 с.
10. Строева Г.В. Обучение как центральная категория процесса самоисправления осужденных: историко-дидактический аспект / Человек и образование. – 2009.- № 3. – С. 154-158.
11. Строева Г.В. Становление идеи самоисправления в отечественной пенитенциарной педагогике / Вестник Московского Университета МВД России. – 2009.- № 9. – С. 48-51.
12. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации. – М.: Эксмо, 2009. – 128 с.
13. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1. – М.: Русский язык, 1999. – 624 с.

СЕКЦИЯ 8 ЛИЧНОСТЬ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

М.К. Кабардов, Е.А. Смирнова-Бауэр

*Психологический институт Российской академии образования,
г. Москва*

Новые тенденции в развитии качества преподавания иностранных языков

На фоне повышающихся требований к использованию иностранного языка до сих пор не решено существующее противоречие между устойчивыми индивидуально-типическими особенностями учащихся в овладении иностранным языком и односторонним применением обучающих технологий. В связи с этим возникает необходимость дополнения теоретических построений в области преподавания иностранного языка и потребность в использовании новых методов и методик, имеющих более широкие возможности и бóльший эффект обучающего воздействия.

На современном этапе научных исследований индивидуализация и дифференциация обучения в общеобразовательной школе предполагает учет обусловленных межполушарной асимметрией мозга индивидуально-типических особенностей учащихся при овладении иностранным языком. Психологическое исследование индивидуальных стратегий усвоения иностранного языка в младшем школьном и подростковом возрасте позволяет существенно углубить характеристику индивидуальных стратегий деятельности (М.К. Кабардов, 2006).

Нами было проведено экспериментально-теоретическое изучение закономерностей межполушарной асимметрии мозга и их влияния на индивидуально-типические особенности подростков и младших школьников при овладении иностранным языком и предпринята попытка разработать и применить методики, учитывающие индивидуально-типические особенности учащихся, обусловленные межполушарной асимметрией мозга, и активизирующие доминирующий тип овладения иностранным языком (М.К. Кабардов, 1997; Е.А. Смирнова-Бауэр, 2007).

Следует отметить, что для обеспечения принципов индивидуализации и дифференциации в процессе обучения иностранному языку необходимо учитывать наряду с индивидуально-типическими особенностями учащихся индивидуальные возможности педагога, его индивидуальный стиль деятельности и стратегию обучения. Эти три фактора взаимосвязаны и их взаимоадекватность

является необходимым условием эффективности процесса обучения иностранному языку (М.К. Кабардов, 1999).

Проблема повышения качества преподавания иностранного языка является актуальной не только для России, но и для других стран. Например, в Европе данная проблема стала широко обсуждаться после того, как были опубликованы шокирующие результаты исследований уровня знаний школьников и студентов европейских стран ("Programme for International Student Assessment", 2001-2003), что нашло отражение в различных публикациях Европейского Совета по культурному взаимодействию внутри самого Европейского Совета (Europarat: [Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen](#): Lernen, lehren, beurteilen, 2001). Все это привело к глубинным изменениям в концепции, в первую очередь, школьного преподавания иностранных языков. При этом были введены важные понятия «стандартов образования» и «стандартного ориентирования» (<http://www.goethe.de/referenzrahmen>).

Методика преподавания иностранных языков и учебные планы все больше ориентируются на повышение уровня обучения и преподавания. При этом не стоит забывать, что обучение иностранному языку не должно ограничиваться лишь передачей языковых и речевых компетенций, а, как это отмечали еще раньше специалисты в области методики преподавания иностранного языка, ставить перед собой цель всестороннего развития личности учащихся (М.К. Кабардов, 2005). Речь идет о передаче знаний и знакомстве с иностранным языком, культурой, литературой, чтобы в конечном итоге соответствовать критериям т.н. «межкультурных образовательных стандартов» (Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, 2005).

Большое внимание в европейских странах уделяется и раннему обучению иностранному языку, которое может начаться уже в детском саду. Существенным для дидактической концепции является взаимосвязь общеметодических и характерных для начальной школы педагогических аспектов. Речь идет о том, чтобы обучение иностранному языку было методически и организационно направленно на особенности развития ребенка (Jaffke, С., 1996), а также содержательно и методически отличалось от более позднего обучения, как, например, в более старших классах.

Кроме того, существует и такое важное понятие, как билингвальное преподавание определенных предметов (на европейском уровне *Content and Language Integrated Learning = CLIL*). Речь идет в данном случае не об особой форме преподавания иностранных языков, а о преподавании определенных предметов, таких как, например, история, география, биология, на иностранном языке. При этом иностранный язык будет выступать в качестве рабочего языка при передаче содержания школьных предметов.

В современной практике обучения иностранным языкам постоянно ведется поиск новых форм и принципов обучения с учетом современных достижений психологии и психофизиологии. Учет возрастных и индивидуально-типических особенностей учащихся, их психофизиологических основ является при этом одной из самых насущных проблем при обучении иностранному языку.

Библиографический список

1. Кабардов М.К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения // Школа здоровья. – 1997. – №1. С. 72-86.
2. Кабардов М.К. Система «Учитель – Метод – Ученик». Дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию психологического института им. Л.Г. Щукиной. – М., 1999. С. 129-145.
3. Кабардов М.К. Дифференциальная психология в поиске резервов оптимизации взаимодействия педагога и студента // Научные труды. Сборник № 4 юбилейный, посвященный 10-летию МЭЛИ / Отв. ред. А.Л. Ломакин. – М., 2005. С. 202-210.
4. Кабардов М.К. Учет индивидуальных особенностей и инновационные технологии // Технологии и инновации в педагогике, психологии и лингвистике: Тезисы докладов на международной научно-практической конференции 20-21 ноября 2006 г. – М., 2006. С. 24-25.
5. Смирнова-Бауэр Е.А. Межполушарная асимметрия мозга и технологии обучения иностранному языку. Монография // МГОУ, 2007. – 155 с.
6. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). München: Kluwer, 2005.
7. Europarat: [Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen](#): Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001.
8. Jaffke, C.: Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Walldorfpädagogik (2. Aufl.). Weinheim, 1996.
9. «Programme for International Student Assessment», 2001–2003. <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.

Т.С. Медведская

Российский университет дружбы народов, г. Москва

**Проявление активности личности
в речевой деятельности студентов РУДН**

Говоря об активности, ученые нередко понимают ее по-разному: а) как определенную конкретную деятельность индивида (в английском языке для обозначения понятия активность и деятельность существует только один термин «activity»); б) как состояние, противоположное пассивности, «уровень бодрствования»; в) как инициативность, т.е. явление, противоположное реактивности. (Подчеркивается тот факт, что субъект действовал внутренне вовлеченно, а не реагировал, подобно машине, бездумно).

Активность – это сложное психологическое образование, которое включает в себя определенные структурно-содержательные и функциональные компоненты, раскрывающие специфику данной научной категории. Для понимания феномена активного преобразовательного поведения человека необходимо учитывать вышеназванные компоненты активности личности, позволяющие человеку выработать особую, присущую только ему жизненную стратегию. На основе анализа подходов различных авторов к определению активности (С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, В.А. Петровского, К.А. Абульхановой-Славской, В.Л. Хайкина, Л.И. Анцыферовой, Д.Б. Богоявленской, А.В. Либиной и др.) мы выделили следующие структурно-содержательные и функциональные компоненты активности личности: содержательно-когнитивный, деятельностно-мотивационный, оценочно-поведенческий, личностно-результативный.

Содержательно-когнитивный компонент активности представляет собой систему усвоенных и осознанных знаний о сущности активности; представление о себе как об активном субъекте, принятие на себя ответственности за происходящее. В данном исследовании в качестве составляющих содержательно-когнитивного компонента активности нами рассматривались стратегия принятия на себя ответственности, а также когнитивная ориентация (локус контроля) и их проявление в речи субъекта.

Деятельностно-мотивационный компонент активности – это движущая сила активного поведения, то, ради чего выполняется та или иная деятельность, самоориентирование в процессе деятельности. Важными составляющими, показывающими уровень выраженности этого компонента активности, являются мотивация личности к успеху, результату или избеганию потенциальных трудностей, а также ориентация на конкретные действия или эмоциональное состояние.

Оценочно-поведенческий компонент отражает уровень выраженности активности в поведении личности, оценку и контроль поведенческих усилий в процессе реализации активности. При этом важными составляющими данного компонента являются конкретные стратегии преодоления трудностей, препятствий в процессе активности личности, а также контроль деятельности на этапе ее планирования, реализации и в случае неудачи.

Личностно-результативный компонент представляет собой степень личностной значимости активности, уровень продуктивности прилагаемых усилий по преодолению наличных условий ситуации. Этот компонент свидетельствует о том, насколько успешно/неуспешно человек справляется с постоянно меняющимися внешними условиями, насколько продуктивно он разрешает стрессовые ситуации.

Субъект способен конструктивно преобразовывать действительность и связанные с ней препятствия в двух плоскостях: в материальном (вещном) мире, а также посредством символических действий (коммуникации). При этом можно говорить о преодолении только тогда, когда человек активно действует в окружающем мире, приводит его в соответствие с собственными желаниями и представлениями, осуществляет предметно-практическую или познавательную деятельность, а значит, затрачивает определенные силы в когнитивной (поиск информации и путей выхода, анализ ситуации), эмоциональной (переживание) и поведенческой сфере (конкретные копинг-стратегии).

В проведенном нами исследовании с помощью сравнительного и корреляционного анализа (X^2 Пирсона, r_s Спирмена; SPSS Statistics 17.0) изучались особенности связи между содержательно-когнитивным, деятельностно-мотивационным, оценочно-поведенческим, личностно-результативным компонентами активности и их проявлением в речевой деятельности на основе методик «Шкалы контроля за действием» Ю. Куля, «Когнитивной ориентации» Дж. Роттера, «Индикатора стратегий» Д. Амирхана, «Мотивации к успеху» Т. Элерс, «Мотивации к избеганию неудачи» Т. Элерс, «Шкалы копинг-стратегий» Р. Лазаруса, «Определения индивидуальных копинг-стратегий» Э. Хайма, «Рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга В исследовании приняли участие 248 российских студентов Российского университета дружбы народов (114 юношей и 114 девушек в возрасте 17-24 лет, средний возраст 19 лет).

В первую очередь, необходимо отметить, что структурно-содержательные и функциональные компоненты активности достаточно часто неодинаково проявляются у юношей и девушек, что находит свое отражение в речи. В содержательно-когнитивном компоненте обнаружены гендерные различия по направленности реакции в целом и в ситуации обвинения. Девушки в данной выборке оказались более склонными к самообвинениям, чем юноши, поэтому в их высказываниях чаще звучали фразы «простите», «извините», «да, я виновата» и т.п. В деятельностно-мотивационном компоненте активности выявлены различия между девушками и юношами в ориентации на состояние/действие. Наиболее яркие различия обнаруживаются в оценочно-поведенческом компоненте активности. Юноши чаще предпочитают контроль при планировании деятельности, в то же время девушки больше склонны к поиску социальной поддержки. В личностно-результативном компоненте активности гендерные различия проявляются в степени продуктивности

когнитивного копинга. Так, юноши этой выборки значительно в большей мере, чем девушки склонны к выбору конструктивной стратегии анализа ситуации, что отражается в речевых высказываниях: «не волнуйся, я найду выход», «мне необходимо все взвесить» и т.п.

Корреляционный анализ показывает, что продуктивность копинга различается в зависимости от локуса контроля, ориентации на действие/состояние, мотивации к успеху/избеганию неудач, контроля за действием при планировании/неудаче/реализации, использования конкретных поведенческих стратегий в процессе совладания с трудной ситуацией. Исходя из имеющихся данных, можно констатировать, что для продуктивного преодоления стресса в когнитивной сфере необходимо наличие внутреннего локуса контроля, ориентации на действие, мотивации к успеху, стратегии конструктивного разрешения проблемы. И наоборот, внешний локус контроля, мотивация к избеганию, ориентация на состояние, дистанцирование от проблемы, конфронтация, обвинение других людей сопутствуют выбору непродуктивного копинга в когнитивной сфере. Для продуктивного эмоционального совладания со стрессом важны оптимистичный взгляд на происходящее, интернальный локус контроля, отсутствие желания обвинить в ситуации окружающих/обстоятельства. Для продуктивного копинга в поведенческой сфере необходимо наличие контроля за действием, причем не только при планировании деятельности, но и в самом процессе ее реализации, а также в случае неудачи. Кроме того, нужны конкретные усилия со стороны человека, направленные на разрешение проблемы. Получается, что успешно преодолевающая стресс личность (т.е. способная к продуктивному совладанию в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах) отличается восприятием себя активным субъектом деятельности. Она желает достичь в ней успеха и оптимистично оценивает собственные силы, ориентирована на совершение конкретных действий для самостоятельного разрешения проблемы, а не поиска виноватого (как среди окружающих, так и внутри себя). При этом человек отдает себе полный отчет в происходящем и контролирует собственную деятельность на этапах ее планирования, реализации, и в случае возможных неудач.

С точки зрения проявления содержательно-когнитивного компонента активности в речевой деятельности наблюдаются следующие особенности. Стратегия принятия на себя ответственности за случившееся как в ситуации препятствия, так и в ситуации обвинения выражается в «Я»-высказываниях, направленных в будущее.

С точки зрения проявления в речи деятельностно-мотивационного компонента более активные студенты с преобладанием мотивации к успеху описывали себя скорее как смелых, предприимчивых, упрямых, решительных, непостоянных, бойких, удалых, стремительных, неустойчивых, опрометчивых, неблагоразумных, быстрых, взволнованных, готовых к риску, храбрых, оптимистичных. В то же время студенты с преоб-

ладанием пассивной мотивации к избеганию проблем характеризовали себя как бдительных, робких, осторожных, предусмотрительных, нерешительных, трусливых, внимательных, колеблющихся, исполнительных, разумных, предвидящих, пессимистичных, добросовестных, терпеливых, безразличных.

С точки зрения проявления в речи личностно-результативного компонента более активные студенты говорили о себе: «Стараюсь все проанализировать, все взвесить, объяснить себе случившееся», «сейчас есть что-то важнее, чем трудности» (когнитивная сфера); «уверен, что есть выход из трудной ситуации» (эмоциональная сфера); «использую сотрудничество со значимыми мне людьми для преодоления трудностей» (поведенческая сфера).

Студенты с относительно продуктивными копинг-стратегиями описывали свое поведение в процессе совладания со стрессовой ситуацией скорее как отстраненное: «Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо». Причем в данном случае отстранение, уход от проблемы осуществляется не только в пространственной плоскости (устранение проблемы из поля сознания), но и во временной (перенос решения трудной ситуации из настоящего в неопределенное будущее: «Сейчас я не могу справиться с этим, но со временем смогу справиться с ситуацией»). Студенты данной группы выражали в высказываниях высокий уровень самоконтроля: «Я не теряю самообладания», «стараюсь никому не показывать своего состояния», кроме того, они обесценивали возникшую проблему: «По сравнению с проблемами других людей – это пустяк», (когнитивная сфера). В эмоциональной сфере студенты данной группы выражали протест, несогласие со случившимся или переносили ответственность решения проблемы на других людей, доверяясь и эмоционально раскрываясь перед ними. В поведенческой сфере относительно продуктивный копинг выражался в ориентации на расслабление, отвлечение, поиск новых ощущений, помощь другим людям.

Студенты с непродуктивными копинг-стратегиями в когнитивной сфере выражали в речи смирение, убежденность в безвыходности ситуации: «Временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей». В эмоциональной сфере студенты данной группы были склонны впадать в отчаяние, состояние безнадежности, самообвинения или становились более агрессивными: «Я впадаю в отчаяние, рыдаю и плачу», «получаю по заслугам», «впадаю в бешенство». В поведенческой сфере студенты данной группы изолировались от проблемы: «Стараюсь остаться наедине с собой» или избегали возникшую проблему: «Стараюсь не думать».

Таким образом, можно отметить общую направленность в будущее более активных студентов и фиксацию на настоящем с уходом в прошлое более пассивных учащихся, что выражается в речи в использовании глаголов соответствующего времени. Кроме того, в ответах на во-

просы по методике Розенцвейга более активные студенты, использующие стратегию разрешения проблемы, использовали личное местоимение «я» в сочетании с глаголом будущего времени значительно чаще, чем испытуемые с внешнеобвинительными высказываниями и «ты»-сообщениями, а также теми студентами, которые при фиксации на проблеме употребляли глаголы в третьем лице («так случилось», «это произошло ненамеренно», «что произошло, то произошло»).

Итак, при исследовании активности личности изучается человек в единстве его представлений, мотивов, когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий в рамках конкретной жизненной ситуации или препятствия, связанного, например, с процессом вхождения в новую незнакомую культуру. При этом на практике психологическая работа заключается в преобразовании, изменении среды внутри личности, т.е. в трансформации ее образа мира посредством изменения когнитивных схем. Именно такая тактика способствует большей эффективности межкультурной адаптации субъекта и обеспечивает повышение его адаптационного потенциала. Последний понимается как уровень приспособления актуальных и латентных ресурсов личности к новым изменяющимся условиям социального взаимодействия.

Продуктивное копинг-поведение, характеризующееся высокой степенью активности личности, связано с позитивной переоценкой ситуации, обучение которой возможно осуществлять в психологической работе. В частности, в рамках университетского тренинга по реабилитации родственников жертв землетрясения на Гаити, акцент делался именно на том, чтобы как можно более позитивно вербально истолковать последствия случившегося и переоценить роль каждого из участников в своей собственной жизни и судьбе всей страны. Словесная формулировка играла при этом важную роль для раскрытия более далекой временной перспективы, позволяющей восстановить внутреннее равновесие. Задача смещения акцента с безобвинительной пассивной позиции («так угодно Богу») на активную позитивную точку зрения также осуществлялась посредством изменения когнитивных схем, выражающихся в речи. Таким образом, с помощью вербализации и языковой трансформации когнитивных схем, стало возможным повышение уровня активности личности в процессе совладания с трудной жизненной ситуацией.

Библиографический список

1. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: АСТ, Астрель, 2007.
2. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985.
3. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. – М.: Эксмо, 2008.

4. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991.
5. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация: уроки социальной психологии / Пер. с англ. – М., 1999.
6. Хайкин В.Л. Активность (характеристики и развитие).–М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
7. Holahan C.J., Moos R.H. Life stressors, personal and social resources and depression: a four-year structural model. J.of Abnormal Psych., 100, 1991, p. 31-38.

Лариса Калмыкова

*Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

Речевая личность носителя учебного дискурса

В соответствии с общим пониманием личности отечественными и зарубежными психологами (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Г.И.Богин, В.В.Красных, Л.П.Клобукова, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.В.Рыбалко и др.), речевую личность студента рассматриваем как конкретного субъекта речевой коммуникации и речевой деятельности, способного к опосредованному речевому поведению (действия, поступки, которые обуславливаются правилами, нормами кодифицированного языка и речевого общения) с мотивами, социальными по происхождению и смыслу, к осознанному руководству собственным речевым поведением на фоне осознанных речевых мотивов-целей; как субъекта, которому присущи языковое сознание и языковое самосознание.

Языковое сознание – качественный уровень вербального отображения действительности, а также психо-рече-языковой саморегуляции. Его признаки: а) социальный характер, опосредованность знаковыми (языковыми) структурами; б) способность к спонтанной языковой и речевой рефлексии; в) внутренний диалогизм (возможность слушать себя во время говорения и перестраивать своё высказывание с целью наиболее точного смыслоформулирования – разговор с самим собой во внутренней речи); г) предметность – в данном случае идеальный предмет – смыслоформулирования и смыслоформирования.

Овладевая языком, каждый студент приобщается к общему интеллектуально-языковому фонду и благодаря этому у него формируется индивидуальное языковое сознание. Языковое сознание – высший уровень развития индивидуального языкового сознания, основа формирования умственной и речевой активности, а также самостоятельности личности в её суждениях, речевых действиях и поступках. Это образы собствен-

ной речи, индивидуального языка и отношение к ним. Они взаимосвязаны с имплицитным интегральным процессом рече-языкового самосовершенствования; с постоянным стремлением находить смысл собственной речевой деятельности. Языковое сознание включает также самоактуализацию – реализацию собственного потенциала; самоконтроль речи – осмысление и оценку субъектом собственных речевых действий, процессов и состояний, произвольную речевую саморегуляцию; рече-языковую самооценку – оценку личностью своей речи, речевых способностей, возможностей и качеств, своего места среди других коммуникантов.

Речевая личность студента характеризуется: 1) речевой активностью – стремлением субъекта речи выйти за собственные существующие рамки, расширить сферу речевой деятельности (больше аудировать; осознано воспринимать информацию; чаще вступать в коммуникацию; доступнее самовыражаться; быть понятным во время смыслоформулирования и т.п.); 2) целеустремлённостью – устойчивой доминирующей системой речевых мотивов, в которых проявляются потребности будущего педагога в смыслоформулировании; 3) глубинными смысловыми структурами, которые обуславливают его (студента) языковое сознание и речевую деятельность; 4) уровнем осознания своего отношения к коммуникативно-речевой деятельности.

Формирование речевой личности студента – будущего педагога – нацелено на его развитие как социально-коммуникативно-речевого качества индивида путём профессиональной социализации и специального речевого воспитания. Таким способом студенты вступают во взаимодействие с профессиональным миром, в частности коммуникативным, овладевают культурно-языковыми общественными достижениями.

Овладение коммуникативно-речевым мастерством происходит в разных видах деятельности (научной, образовательной, организаторской, коммуникативной, учебно-речевой, общественной, управленческой, практико-педагогической) под руководством преподавателей. Поэтому процесс речевого воспитания является ведущим в становлении речевой личности. Развитие происходит, прежде всего, в речевой деятельности, управляемой системой речевых мотивов, присущих той или иной личности студента.

Формирование речевой личности студента рассматриваем как процесс, в котором достигается освоение особой сферы общественного, профессионально-педагогического опыта. Он отличается от овладения речевыми умениями, навыками и языковыми знаниями. В результате такого освоения происходит формирование новых речевых мотивов и потребностей будущих педагогов (в смыслоформулировании и смыслоформировании), их трансформационная интегральность. Новые речевые потребности и мотивы, их синергетическая слитность и целостность всегда реально действующие, пережитые или прожитые, эмоционально насыщены, чаще всего субъективно творческие, эвристические и креативно

неповторимые. Они всегда онтогенетически связаны с большим количеством факторов реальной жизни личности будущего педагога.

Развитие речевой личности студента происходит во время формирования речевой деятельности и мотивов, которые управляют этой деятельностью. Сформированные речевые мотивы становятся достоянием личности педагога – носителя элитарной речевой культуры.

Наталья Харченко

*Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды
г. Переяслав-Хмельницкий, Украина*

Речь как средство реализации индивидуальности и творческого развития детей в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского

Василий Александрович Сухомлинский – выдающийся педагог, творчество которого имеет неопределимое значение в современных условиях реализации личностно ориентированного воспитания, учёта индивидуальности ребёнка, его способностей, потребностей, интересов. Всё педагогическое наследие В.А. Сухомлинского “пропитано” ценнейшими советами, касающимися воспитания любви к родному языку и развития связной речи детей. По мнению педагога, важнейшим средством влияния на ребёнка, облагораживания его чувств, души, мыслей, переживаний является красота и величие, сила и выразительность родного слова. Чем глубже ребёнок познаёт все грани родного слова, тем тоньше он воспринимает игру оттенков родного слова, тем активнее воспринимает его сердце красоту родного языка. В связи с этим, огромное значение в работе с воспитанниками педагог придавал словесному «облачению» детских мыслей, взглядов, желаний.

Сказка, музыка, живопись, природа, – вот те «чудодейственные» средства, с помощью которых, по мнению педагога, можно и необходимо развивать речь детей. Они содействуют развитию «жажды» к самостоятельным высказываниям, в которых ребёнок передаёт свои чувства и переживания, выражает своё отношение к окружающему миру.

Сказка, считал В.А. Сухомлинский, – это свежий ветер, который «раздувает» огонь речи; первая сфера детского речевого творчества, в которой ребёнок утверждает свою индивидуальность и неповторимость, проявляет свои речевые способности, познаёт себя как творческую личность. Но к самостоятельному рассказыванию педагог готовил детей постепенно. Сначала он сам рассказывал сказки. Дети же рисовали в своём воображении фантастические образы, у них возникало множество вопросов, на которые они сами пытались дать ответы. Потом ребята придумывали сказки с новыми сюжетами и самостоятельно рассказывали их.

Огромное внимание в «Школе под голубым небом» уделялось музыкальным произведениям. Учёный считал, что музыка – могущественный источник мысли. Музыкальный образ по-новому открывает перед ребёнком особенности предметов и явлений окружающей действительности. Внимание ребят концентрируется на предметах и явлениях, которые в новом свете открывают перед детьми музыка, их мысли рисуют яркие картины; эти картины просятся в слова. «Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – это та дорожка, идя по которой ребёнок развивает свои духовные силы» [1, с. 66].

Творчество детей, по мнению В.А. Сухомлинского, это глубокая своеобразная сфера их духовной жизни, самовыражения и самоутверждения; сфера, в которой ярко проявляется индивидуальная самобытность каждого ребёнка. Свою индивидуальность, считал педагог, дети ярко выражают в рисовании. «Каждому ребёнку хочется рассказать о том, что нарисовано. В этих рассказах, словно самоцветы, сверкают яркие образы, сравнения. Рисование обогащает речь детей» [1, с. 55].

Учёный был убеждён в том, что первые шаги в развитии речи детей нужно делать не в помещении, а в природе, которая обостряет восприятие, возбуждает детскую мысль, наполняет слово индивидуальными переживаниями. Педагог задавал себе вопрос: «Почему человек в детские годы овладевает таким большим количеством слов родного языка?». И тут же отвечал: «Потому, что перед ним в этот период открывается красота окружающего мира. Потому, что в каждом слове ребёнок видит не только смысл, но и ощущает наиболее тонкие оттенки красоты» [1, с. 48]. Поэтому важное место в «Школе радости» занимали «путешествия» к источнику мысли и родного слова – в природу. Наблюдения и непосредственное общение ребят с природой выражались в детских творческих рассказах и сказках, сочинение которых, по мнению педагога, – наиболее важная форма работы по развитию речи детей [1, с. 202].

Огромное внимание В.А.Сухомлинский уделял «музыке поэтического слова». Поэзия, по его мнению, даёт возможность детям услышать такое сочетание слов, которое создаёт живой образ, рождает музыкальное звучание речи, придаёт слову не только новый эмоциональный оттенок, но и открывает новую красоту окружающего мира [1, с. 210].

Педагог был убеждён в том, что детей нужно учить не только рассказыванию, но и слушанию. (Отметим, что вопрос обучения детей слушанию (аудированию) и сегодня остаётся «открытым» в дошкольной лингводидактике). Учёный считал, что в минуты слушания ребёнок думает, осмысливает услышанное и увиденное. «Мы вслушиваемся в хор кузнечиков. Я рад, что дети увлеклись этой чудесной музыкой. Пусть в их памяти навсегда сохранится тихий вечер, насыщенный ароматами полей и переливами волшебных звуков. Когда-нибудь они создадут сказку о кузнечике», – писал В.А.Сухомлинский [1, с. 35].

По мнению гуманиста, развитие речи детей находится в тесной взаимосвязи с развитием их эмоций и мышления. Педагог стремился к тому, чтобы возбуждать у детей интерес и удивление перед неизвестным, радость от открытия нового, тайного. Воспринятый и в тоже время созданный ребёнком образ несёт в себе яркую эмоциональную окраску и восхищение, без которых невозможно детское мышление. «Эмоции (радость, удивление, восхищение), которые тесно связаны с речевой деятельностью, исполняют роль стимуляторов самостоятельных высказываний, рассказов, сказок» [1, с. 45]. В них, по мнению В.А. Сухомлинского, мир детских мыслей, чувств, желаний. Вот эти сказки из альбома «Наше рідне слово» («Зайчик», «Соняшник», «Жолудь», «Пісня жайворонка», «Зайшло сонечко», «Бджоли п'ють воду», «Цвітуть яблуни», «Пролісок», «Сонечко і хмара», «Ввечері курличуть журавлі»).

Педагогическое наследие В.А.Сухомлинского – это огромная творческая сокровищница науки. Бесспорным является факт современности идей гениального педагога в контексте речевого воспитания подрастающего поколения. Поэтому и сегодня, и завтра, и через многие годы мы будем обращаться к бесценным мыслям учёного как к неиссякаемому источнику педагогического вдохновения.

Литература

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська шк., 1977. – 670 с.

И.А. Новикова

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Сравнительный анализ толерантности иностранных студентов из разных регионов

*Работа выполнена в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 - 2013 годы;
Г/К 02.740.11.0377 от 20 июля 2009 года*

В 2010 году в рамках разработки темы «Межкультурная адаптация иностранных студентов в России: диагностика и пути оптимизации» коллективом НОЦ психолого-педагогических исследований личности РУДН было организовано комплексное изучение стратегий, механизмов и результатов адаптации иностранных студентов РУДН. В том числе была исследована специфика толерантности, которая является важнейшим личностным фактором межкультурной адаптации

В исследовании принял участие 351 студент 1-3 курсов различных факультетов РУДН, среди которых 189 юношей и 162 девушки из пяти регионов мира: Латинской Америки, Азии (Китай), Арабских стран

(стран Ближнего и Среднего Востока), Африки, СНГ (на примере стран Среднеазиатского региона).

Для диагностики использовался экспресс-опросник «Индекс толерантности», разработанный Г.У.Солдатовой, О.А.Кравцовой, О.Е.Хухлаевым и Л.А.Шайгеровой, который состоит из трех субшкал: «этническая толерантность», «социальная толерантность», «толерантность как черта личности» и позволяет выявить общий индекс толерантности. Для выявления статистически значимых различий между выраженностью показателей толерантности в подгруппах студентов из разных регионов использовался непараметрический критерий Краскелла-Уоллиса, для дополнительного попарного сравнения – Multiple Range Tests.

В обобщенном виде результаты сравнительного количественного анализа представлены в таблице, из которой видно, что между студентами из исследованных регионов существуют статистически значимые различия по показателям этнической толерантности. При этом достоверно самые низкие показатели этнической толерантности характерны для студентов из Африки и Арабских стран, а самые высокие – для студентов из Китая и Средней Азии. Студенты из Латинской Америки занимают промежуточное положение по данному показателю, который при попарном сравнении статистически не отличается ни от более низких (Африка, Арабские страны), ни от более высоких (Средняя Азия, Китай) показателей в других группах. Также между студентами из данных регионов выявлены статистически значимые различия по показателю социальной толерантности: самый низкий ее показатель характерен для студентов из Арабских стран, а самые высокие – для студентов из Латинской Америки, Средней Азии и Китая. У студентов из Африки зафиксирован средний уровень социальной толерантности.

Таблица

Статистическая оценка различий показателей методики «Индекс толерантности» между подгруппами студентов из исследованных регионов

Показатели толерантности	Среднее значение					Kruskal-Wallis Test	Уровень значимости
	(n=61)1. Африка	(n=81)2. Араб. страны	(n=80)Китай3.	(n=69)4. Лат. Америка	(n=57)Ср. Азия5.		
Этническая	22,923,5	22,063,5	25,351,2	24,16	26,471,2	17,2589	0,001721
Социальная	26,44	24,63,4,5	28,962	27,552	27,932	14,4937	0,005875
Личностная	24,06	22,344,5	24,36	24,902	25,142	7,71387	0,10264

Общий индекс	73,43	69,03,4, 5	78,672	76,612	79,542	16,915	0,002007
--------------	-------	---------------	--------	--------	--------	--------	----------

Примечания:

- серым фоном выделены статистически значимые показатели критерия Краскелла-Уоллиса;

- нижние индексы означают номера регионов попарные различия между которыми статистически значимы на уровне не ниже 0,05.

По параметру личностной толерантности различия между группами существуют только на уровне тенденции. Однако и в данном случае самый низкий показатель характерен для арабских студентов, а относительно более высокий – для латиноамериканских и среднеазиатских респондентов. По общему индексу толерантности студенты из изученных регионов также статистически значимо различаются. Здесь самый низкий показатель опять выявлен у студентов из Арабских стран, а самые высокие – у студентов из Латинской Америки, Китая, Средней Азии. Африканские студенты и в данном случае показали средний уровень по общему индексу толерантности.

Перечисленные различия подтверждаются и результатами дисперсионного анализа. Выявлено значимое влияние фактора региона на показатели этнической ($p=0,0032$), социальной ($p=0,0203$) и общей толерантности ($p=0,019$), не выявлено влияние данного фактора на показатели толерантности как личностной черты.

Итак, мы установили, что у иностранных студентов из всех изученных регионов показатели толерантности, выявленные с помощью методики «Индекс толерантности», находятся на среднем уровне. Однако относительно более низкие показатели этнической, социальной и общей толерантности характерны для студентов из Арабских стран, а относительно более высокие – для студентов из Латинской Америки, Китая и Средней Азии. Можно сказать, что арабские студенты чаще демонстрируют интолерантные установки по отношению к другим этническим группам, меньшинствам, более нетерпимы к оппонентам в споре и т.п. По большинству параметров (особенно в сфере межэтнических отношений) к ним близки африканские студенты. Наиболее толерантные установки в этнических, социальных, межличностных отношениях демонстрируют среднеазиатские студенты.

На следующем этапе исследования будут выявлены особенности соотношения параметров толерантности и адаптации иностранных студентов и проанализированы гендерные различия изучаемых переменных.

Теняева О.В., Фомина Н.А.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Инструментально-стилевые характеристики ответственности подростков с девиантным поведением

Подростковый возраст принято считать особым периодом психического развития: в этом возрасте появляются резкие, качественные изменения, затрагивающие все стороны развития личности, человек выходит на качественно новую социальную позицию, реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества [5].

При этом часто возникают патологические формы поведения, являющиеся следствием психических нарушений или нарушений социальной адаптации. Одним из проявлений дезадаптированности подростков является девиантное поведение, рассматриваемое как устойчивая неприиспособленность к влияниям окружения, результат неуспешного личностно-сценарного построения жизнедеятельности и являющееся деструктивным как для личности, так и для общества в целом). Особенности личности подростков с отклоняющимся поведением являются двойственностью мировоззренческих взглядов, несамостоятельность в принятии решений при ярко выраженном стремлении к неформальному групповому общению и поведению. Они хотели бы быть умными, добрыми, честными и сильными людьми, но ничего не делают для того, чтобы стать такими. Их слова часто расходятся с делом: они употребляют различные психоактивные вещества, несмотря на то, что считают алкоголизм и наркоманию серьезной проблемой.

Поэтому одним из важнейших требований, предъявляемых к личности подростков, является сознательный контроль импульсов, идущих от появляющихся влечений, что, в свою очередь, предполагает повышение требований к воле. Волевые функции и самоконтроль подростков с девиантным поведением снижены по сравнению с социально-адаптированными подростками, у которых эти личностные характеристики основываются на усвоении ими социальных и нравственных норм. Стремление к удовольствиям зачастую мешает подросткам с девиантным поведением адекватно оценить последствия их поступков, осознать значимость перспектив достижения социальных целей, которые доступны в будущем [3]. Для них характерны слабое развитие самоконтроля, самодисциплины; низкая устойчивость к всевозможным неблагоприятным воздействиям, неумение преодолевать трудности; эмоциональная неустойчивость, склонность неадекватно реагировать на фрустрирующие обстоятельства, неумение найти продуктивный выход из психотравмирующей ситуации [1], эмоционально-волевая незрелость, которая выражается в несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремлении к получению удовольствия от игровой деятельности, беспечность, незрелость чувства долга, ответственности, неумение подчинять свое поведение требованиям, неспособность сдерживать проявления чувств, волевого напряжения [4].

Одним из важнейших свойств личности, позволяющим ей справляться с требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования с собственными желаниями, является ответственность, синтезирующая в себе проявления различных волевых и морально-нравственных качеств личности и являющаяся обобщающей характеристикой волевого поведения.

Воспитание ответственности, как и личности в целом, происходит в течение всей жизни человека, однако особое значение для формирования волевых свойств, к которым относится и ответственность, имеет подростковый возраст. У подростков появляется чувство взрослости как потребность быть признанными и принятыми в мире взрослых, для чего они учатся следовать не собственным интересам, а необходимым требованиям окружающей действительности. Чувство ответственности проявляется у них в глубоком эмоциональном ощущении своей принадлежности к обществу, в глубоко личном принятии его ценностей и идеалов.

Нами было осуществлено исследование ответственности 76 подростков в возрасте 12-16 лет (из них 56% мальчиков и 44% девочек), проявляющих девиации в поведении.

Ответственность изучалась в рамках системно-функционального подхода А.И.Крупнова как система инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых составляющих, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность личности к ответственному поведению. К содержательно-смысловым характеристикам ответственности были отнесены мотивационные (направленность мотивации при реализации ответственного поведения), когнитивные (осознание и понимание человеком сути ответственности как личностного свойства) и продуктивные (сфера приложения результатов реализации свойства), а к инструментально-стилевым – динамические (разнообразие способов и приемов реализации ответственности), эмоциональные (переживания, связанные с реализацией ответственной деятельности), регулятивные (активность или пассивность саморегуляции) и рефлексивно-оценочные (трудности реализации)[2].

В данной статье представлены особенности инструментально-стилевого аспекта этого важнейшего морально-нравственного свойства личности девиантных подростков (см. табл.1).

Отсутствие значимых различий между переменными динамического компонента свидетельствует о том, что одни подростки с девиантным поведением могут проявлять ответственность, которая прежде всего связана с групповой идентификацией этих подростков с дворовыми, часто асоциальными или даже криминальными компаниями, следование поведенческому кодексу которых (выполнение поручений лидера, участие в различного рода асоциальных предприятиях) способствует повышению их самооценки, приобретению ими авторитета среди товарищей. Другие же – не стремятся к ответственному поведению, особенно при выполнении серьезных и ответственных поручений или заданий, выполнение ко-

торых инициировано взрослыми, малозначимыми для них людьми, которые не контролируются, не склонны доводить начатое дело до конца, проявляют необязательность, т.е. часто отказываются от заранее запланированного или обещанного, отвлекаются на посторонние дела, отступают перед трудностями, что может быть связано с бесконтрольностью за выполнением и отсутствием проверки полученного результата со стороны взрослых с раннего возраста, отсутствием навыка целеполагания и осознания необходимости выполнения запланированного дела.

Таблица 1

Выраженность переменных различных компонентов ответственности девиантных подростков

Компоненты	Динамический		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный		
	Эргичность	Аэргичность	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	трудности	Операциональные	Эмоционально-личностные
Переменные															
Средние значения	42.2	40.7	42.7	41	44.6	42.3	48.1	37.6	49.4	49.9	40.3	46.9	38.7	36.2	
t-критерий Стьюдента	0.504		0.476		1.224		5.137		-0.402		-3.097		1.286		
Уровень значимости различий (P)	-		-		-		0.001		-		0.01		-		

Причем при реализации ответственного поведения эти подростки переживают как стенические эмоции радости, удовлетворения, чувство собственного достоинства от оказанного доверия, способности преодолеть препятствия, гордость при достижении цели, оптимизм при начале нового дела, так и астенические эмоции беспокойства, тревоги, внутреннего напряжения и подавленного состояния в ходе реализации ответственной деятельности (различия между показателями переменных эмоционального компонента также не являются статистически значимыми).

Формирование их ответственности затрудняется не только большим количеством астенических эмоций, но и доминированием экстернальной регуляции, которая характеризуется тем, что в большинстве случаев человек не берет на себя ответственность за свои действия или соглашается выполнять ответственное дело только при благоприятных для них обстоятельствах, чаще полагается на случай или везение, обвиняет в неудачах других людей. Низкие показатели интернальной, внутренней, активной регуляции ответственности у этих подростков, возможно, определяемые условиями их жизни и воспитания, свидетельствуют о нежелании и неумении всего добиваться самостоятельно, своим трудом; не уверенности в том, что все удачи и неудачи зависят только от их ответственного отношения к делу; слабом стремлении самостоятельно, активно контролировать свое ответственное поведение.

Об этом говорят и трудности различного рода (как операциональные, связанные с недостатком навыков ответственного поведения, так и с эмоционально-личностными проблемами), которые они испытывают при реализации этого свойства.

Таким образом, анализ результатов проведенного нами исследования позволил сделать вывод о том, что с подростками с девиантным поведением, которые чаще всего воспитываются в неблагоприятных социальных условиях, не имея перед глазами образца ответственного поведения в лице собственных родителей, необходимо проводить систематическую целенаправленную работу по развитию и коррекции ответственности как важнейшего свойства их личности, в частности по повышению активной, произвольной саморегуляции, гармонизации эмоциональной сферы за счет снижения астенических эмоций, эмоциональной поддержки со стороны окружающих, выработке навыков ответственного поведения. Более высокий уровень готовности, стремлений и умений осуществлять ответственное поведение позволит им относительно легко справляться с общественными требованиями и нормами, а значит – может избежать в будущем нарушений в поведении.

Библиографический список

1. Змановская Е.В. Девиантология. – М.: Академия, 2004. – 288с.
2. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М.: РУДН, 1993. – 78 с.
3. Психология современного подростка / Под ред. Л.А. Ретуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
4. Тимашев М.В. Изучение волевой сферы несовершеннолетних правонарушителей в условиях воспитательно-трудовой колонии // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей: Тезисы докладов II Всесоюзной конференции, 27-29 июня 1973 года. – М.: Изд-во Всесоюз. ин-та по изуч. причин и разраб. мер предупреждения преступности, 1973. С. 150-152.

5. Фельдштейн Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка // Вопросы психологии. – 1983.– № 1. С.33-42.

И.С. Исаева

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Проблема изучения личности курсантов военного вуза

Личность является объектом изучения многих общественных наук, таких как философия, история, социология, педагогика, этика, эстетика и т.д., причем каждая из них находит в личности свой предмет. В ней оказываются интегрированы, к ней стянуты все другие категории: образ, действие, мотив, отношение [5, С.299].

В психологии существует много определений понятия личности. В большинстве этих определений содержатся такие признаки, как совокупность, или организация, система черт (свойств), единство, стабильность, социальность, идентичность, индивидуальность (целостность, неповторимость, обособленность, наличие внутреннего «Я», автономность, творчество). Часто личность раскрывается через сознание и самосознание. Если обобщить определения понятия «личность», существующие в рамках различных психологических теорий и школ (К. Юнг; Г. Оллпорт; Э. Кречмер; К. Левин; Ж. Нюттен; Дж. Гилфорд; Г. Айзенк; А. Маслоу и др.), то можно сказать, что личность человека – это социальное по своей природе, относительно устойчивое и прижизненно возникающее психологическое образование, представляющее собой систему мотивационно-потребностных отношений, опосредующих взаимодействия субъекта и объекта [4].

Подходы к классификации теорий и концепции личности также различны. Критериями классификации многообразия «образов» («моделей») психологического облика человека могут быть выбраны: альтернатива – представляется ли человек системой, стремящейся к гомеостазу (равновесию), или системой, стремящейся к гетеростазу (нарушению равновесия, нарастанию напряженности) – и допущения авторов о «природе человека». Можно выделить следующие основные позиции относительно «природы человека»: 1) человек от природы плох и одержим примитивными импульсами, следовательно, неизбежен конфликт между обществом и субъектом, и в интересах всех, чтобы общество победило эгоистическое начало в человеке; 2) человек от природы хорош, а общество искажает его позитивную естественную сущность, в связи с чем неизбежен конфликт между «хорошим» человеком и «плохим» обществом. Однако допускается, что можно построить идеальное общество, которое будет соответствовать природе человека и способствовать раскрытию всех потенциально присущих ему свойств; 3) человек по природе неопределен (и хорош, и плох одновременно). Общество может только

способствовать развитию хорошего и подавлению плохого в человеке (или наоборот). В данном случае конфликт не является неизбежным и не носит тотального характера; 4) человек по природе нейтрален. Он *tabula rasa* (лат. «чистая доска»), которую социум формирует по своим законам и своему подобию. Естественно, в такой версии конфликт отсутствует.

По этому основанию можно выделить четыре основных типа теорий личности: гомеостатические, ориентированные на конфликт (З.-Фрейд, Э. Эриксон и др.); гомеостатические, ориентированные на согласие (А. Бандура, Дж. Келли); гетеростатические, ориентированные на конфликт (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), и гетеростатические, ориентированные на согласие (Г. Оллпорт, К. Роджерс). Отдельно можно выделить факторные модели личности Г.Ю. Айзенка и Р.Б. Кеттелла, основанные на статистическом подходе [3].

Мы ориентируемся на развиваемый отечественными психологами (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе) историко-эволюционный (биосоциальный) подход к личности, согласно которому антропологические свойства человека и социально-исторический образ жизни выступают как предпосылки и результат развития личности. При этом биологические предпосылки (тип нервной системы, половые особенности и т.д.) определяют некоторую предрасположенность к чему-либо, но не определяют «потолка» развития личности. Огромное влияние на личность оказывает социальная среда, поэтому биологическое необходимо рассматривать как социально обусловленное. А наряду с биологическими и социальными факторами чрезвычайно важное значение имеет активность самой личности, стимулирующая участие личности в жизни и деятельности, обеспечивающая взаимодействие с окружающим миром, приспособление к окружающей среде и ее изменение [1].

В связи с этим мы считаем продуктивным целостный, системный подход к изучению личности с позиций «интегральных переменных и основных, базовых свойств личности», разрабатываемый А.И. Крупновым (1986, 1988, 1990 и др.), фундамент которого был заложен трудами В.Д. Небылицына (1976), развит и продолжен Э.А. Голубевой (1983), Н.С. Лейтесом (1977) и др.

Согласно этому подходу, из множества частных психофизиологических и психологических характеристик индивидуальности человека выделяются наиболее общие интегральные переменные, позволяющие наиболее полно и конструктивно описать различные аспекты личности, исходя из природы всех ее структурных образований — континуумы активности, направленности и саморегуляции. Большинство психологических характеристик личности могут быть достаточно полно описаны указанием на место, занимаемое человеком в данных континуумах. Активность и саморегуляция, являясь универсальными условиями развития индивидуальности человека, проявляются в темпераменте и характере

(Э.А. Голубева, А.Г. Ковалев) и выступают как разные стороны единой первоосновы способностей (Н.С. Лейтес). Они всегда направлены. Направленность является системообразующим фактором и обнаруживается в различных компонентах личности: в темпераменте (интроверсии-экстраверсии), в способностях (интересах, склонностях и т.п.), в характере (мотивах, идеалах, стремлениях, убеждениях и т.д.) (Э.А. Голубева, Б.Ф. Ломов, Н.И. Рейнвальд, В.В. Шорохова).

Активность, направленность и саморегуляция концентрируют вокруг себя определенный набор базовых свойств, которые наиболее полно выражают целостную сущность личности. Каждая из этих интегральных переменных имеет полюс произвольных (психофизиологических) характеристик, которые связаны с темпераментом и нейрофизиологическими особенностями индивида, и полюс произвольных (социально-психологических) характеристик, связанных со средовыми факторами и социальными отношениями. Так, активность на психофизиологическом уровне может характеризоваться активностью-реактивностью, а на характерологическом — инициативностью, общительностью, любознательностью, трудолюбием и др.; саморегуляция на психофизиологическом уровне — интернальностью-экстернальностью, а на характерологическом — настойчивостью, ответственностью, организованностью, целеустремленностью и т.д.; направленность (на психофизиологическом уровне) — интровертированностью и экстравертированностью, а на характерологическом — общительностью, альтруизмом, эгоцентризмом, коллективизмом и другими свойствами [2, С.28-39].

В современном российском обществе актуальным, на наш взгляд, является исследование личности военнослужащих, поскольку, с одной стороны, служба в армии предъявляет к ним особые требования, а с другой, - накладывает отпечаток на формирование их личности [6, С.121-129].

Армия — это особый социальный институт, который призван обеспечить надежную защиту рубежей нашей страны. При этом Вооруженные Силы не безликий механизм, а прежде всего люди, которые обладают необходимыми знаниями и профессионально важными качествами личности, к которым относятся самообладание, способность адаптироваться к жесткой регламентации служебной деятельности, умение ориентироваться в сложной обстановке, выделять главное и принимать правильные решения в короткий срок, требовательность к себе и к подчиненным, дисциплинированность, сосредоточенность на служебных делах, развитые организаторские и познавательные (интеллектуальные) способности, инициативность, ответственность, принципиальность, самостоятельность, навыки работы с людьми, общительность и т.д.

При этом у многих молодых офицеров, имеющие хорошую теоретическую подготовку, профессиональное честолюбие, желание проявить себя, продвинуться по служебной лестнице, отсутствует не только достаточный житейский и профессиональный опыт, но и многие из вышепере-

численных личностных свойств. Они имеют непрочные убеждения, недостаточный самоконтроль, зачастую излишне эмоциональны, ранимы, восприимчивы к негативному влиянию среды, поспешны в решениях и поступках, проявляют жесткий прагматизм в выполнении своих обязанностей, максимализм в оценках, слабые навыки работы с людьми [6].

В связи с этим на этапе обучения в военном вузе необходимо акцентировать внимание на формировании у курсантов комплекса качеств, отвечающих требованиям воинского труда: самообладания, стойкости, ответственности, самоотверженности, самостоятельности, беспристрастности отношения, общительности и др.

Условия военной службы требуют развития и коррекции многих сформированных к 18 годам черт, а это достаточно сложный и болезненный процесс психологической перестройки и ломки характера.

Юношей, выбравших военную профессию, притягивает романтика военной службы, а при столкновении с прозой и обыденностью армейских будней у них может возникнуть реакция протеста, формы проявления которой многообразны: от ухода «в себя» до демонстративного агрессивного поведения или бурного выражения других негативных эмоций.

18—20 лет — это период активного формирования потребностей человека, совпадающий с кульминационным периодом половой активности у мужчин. Невозможность в армейских условиях удовлетворить многие возникающие потребности часто приводит к фрустрации, порождает психологическую напряженность и может толкнуть военнотружущих на поиск аморальных и незаконных средств для их удовлетворения.

У юношей проявляется потребность в самоутверждении при очень скромном арсенале форм, методов и средств самовыражения личности и недостаточном жизненном опыте. Юношеский максимализм, стремление любыми способами отстоять свое мнение (часто ошибочное или спорное) соседствует с непостоянством, непрочностью убеждений, скудностью аргументации, недостаточной настойчивостью и последовательностью в достижении цели, невысоким уровнем навыков коммуникации. Острая восприимчивость, высокая эмоциональность и впечатлительность влекут за собой возбудимость, поспешность в решениях и действиях, повышенную конфликтность и даже агрессивность.

Кроме того, молодежь приносит в армию социальные болезни и беды, обострившиеся в последние годы в российском обществе: армию не обошли стороной такие проявления социальных девиаций, как цинизм, снижение ценности человеческой жизни, неверие в идеалы, наркомания, пьянство, сексуальная распущенность и другие.

Все это указывает на необходимость исследования основных, базовых свойств личности курсантов военного вуза, во многом определяющих успешность их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сб.научн. трудов. – М., 1988. – С. 28-39.
3. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология. – М.: Юрайт-Издат, 2004. – 484 с.
4. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. В 2-х т. Т.2. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996. – 416 с.
6. Современная военная психология: Хрестоматия / Сост. А.А. Урбанович. – Мн.: Харвест, 2003. – 576 с.

Мирчетич М.А., Фомина Н.А.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

К вопросу об индивидуальном стиле учебной деятельности

Давно известно, что одним из основополагающих принципов обучения и одним из самых эффективных средств интенсификации учебного процесса является индивидуализация.

В настоящее время этой проблеме уделяется особое внимание, т.к. основной задачей современного образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения, а основными тенденциями – гуманизация, дифференциация и индивидуализация.

Гуманизация предполагает усиление внимания к личности каждого ученика, формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами, а дифференциация и индивидуализация – создание условий для полного проявления и развития личности каждого.

Акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучаемого. Это значит, что в центре обучения находится ученик как личность, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Исходя из его интересов, мотивов, уровня знаний и умений, способностей, интеллекта и др., преподаватель определяет цели занятия, а также организует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности. В ходе развития происходят интеллектуальные, личностные, поведенческие и деятельностные изменения человека. Психическое и целостное личностное развитие осуществляется одновременно по линиям познавательной сферы

(становление интеллекта, развитие механизмов познания), психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов, освоение способов и средств деятельности), личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.), языкового развития.

Как известно, личность как устойчивая система социально-значимых черт формируется и проявляется в деятельности одновременно с индивидуальностью как совокупностью характерных индивидуальных особенностей и свойств.

Основным путем приспособления человека к деятельности является формирование индивидуального стиля деятельности, под которым понимается обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности [5].

В связи с этим можно говорить и об индивидуальном стиле учебной деятельности, учитывающем индивидуально-типологические особенности учащихся, ведь одни и те же задания в процессе учебной деятельности они могут выполнять с одинаковой успешностью, но различными способами, в наибольшей степени соответствующими их индивидуальным особенностям.

Действительно, если у каждого человека – свое “индивидуальное, своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение и устойчиво характеризующее его в некоторых условиях” [6, С.111], и он по-своему, как ему удобно, выполняет тот или иной вид деятельности, что объясняется его индивидуально-типологическими особенностями, то в учебной деятельности учащиеся тоже должны ощущать это “удобство”, которое обусловлено индивидуальным стилем деятельности каждого из них: у каждого есть свои приемы овладения знаниями, своя учебная “стратегия”, от которых в немалой степени зависят продуктивность и успешность его учебной деятельности.

Поскольку человек всегда работает в зоне своих возможностей, которые соответствуют его индивидуальности, можно предположить, что если предлагаемые обучаемому приемы и способы обучения адекватны его индивидуальности, учебный материал воспринимается и усваивается им сравнительно легко, и, наоборот, в случае несоответствия – обучаемый испытывает большие трудности в процессе обучения. Применение различных по форме дидактических средств, учитывающих своеобразие приемов учебной деятельности обучаемого, но приводящих в конечном счете к одинаковым результатам (по возможности за равные промежутки времени), иными словами, психическое обеспечение учебной деятельности, “пригнанность к внутренним условиям субъекта” (по Н.Завалишиной) – это необходимое требование субъектной индивидуализации (терминология Пассова Е.И.), учитывающей индивидуальные

особенности обучаемых как субъектов учебной познавательной деятельности.

При этом следует учитывать очень важный момент: хотя индивидуальный стиль деятельности типологически обусловлен, на него можно влиять, способствовать его формированию, совершенствованию. И индивидуализация процесса обучения предполагает не только то, что преподаватель “должен подобрать приемы и способы обучения в соответствии с индивидуальной стратегией учащихся” [4, С.84]. Роль преподавателя значительно более велика, поэтому технология обучения должна предусматривать работу преподавателя в трех направлениях: по использованию уже выработанной правильной индивидуальной стратегии каждого обучаемого, по корректировке ее, если ей присущи черты, мешающие оптимально усваивать учебный материал, и по формированию индивидуальной стратегии, если она еще не выработана [2, С.7].

Зная индивидуально-типологические особенности обучаемого, преподаватель может предлагать приемы и способы работы, соответствующие его особенностям, которые тот будет брать в свой актив, и тогда в процессе деятельности будет происходить формирование способности [7]. Таким образом, преподаватель будет учить студента учиться, формируя его индивидуальный стиль учебной деятельности, который и приведет к положительным результатам.

Во многом индивидуальный стиль учебной деятельности определяется особенностями доминирующего типа темперамента, которые педагогам следует учитывать при организации учебно-воспитательного процесса. Динамические особенности темперамента выступают не только во внешней манере поведения – они дают о себе знать и в умственной деятельности и, естественно, проявляются в учебе. При этом нужно иметь в виду, что различия по темпераменту – это различия не по уровню возможностей, а по своеобразию их проявлений [3].

Так, например, учащиеся со слабым типом нервной системы (доминированием меланхолического темперамента) предпочитают выбирать такие виды деятельности, которые строятся по определенному алгоритму, в которых редко возникают неожиданные ситуации, стремятся продумывать свои действия, прогнозировать отклонения от плана. За счет тщательной подготовки работы они склонны самостоятельно проникать в глубокие связи и отношения учебного материала, предпочитают при ответе использовать внешние опоры (например, графики) [8]. У них возникают трудности при длительной напряженной или ответственной, требующей эмоционального, нервно-психического напряжения, самостоятельной, контрольной или экзаменационной работе, в особенности, если на нее отводится ограниченное время. Они затрудняются в выполнении задания в условиях, когда учитель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа или после неудачного ответа, отрицательно оцененного. Им трудно работать в ситуации, требующей отвлече-

ния, распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой; когда требуется усвоить большой по объему и разнообразный по содержанию материал, а также в шумной, беспокойной обстановке, при которой трудно сосредоточиться [1].

В связи с этим педагогам необходимо знать некоторые правила работы с учащимся со слабым типом нервной системой: не ставить их в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа на него; давать достаточное время на обдумывание и подготовку ответов; не задавать вопросы по новому, только что усвоенному материалу, отложив опрос на следующий урок; давать время для проверки и исправления написанного; осторожно оценивать неудачи, т.к. они очень болезненно относятся к ним; формировать уверенность в своих силах путем правильной тактики опросов и поощрений [1].

Учащиеся с сильным типом нервной системы (холерическим, сангвиническим, флегматическим типами темперамента) в сложных ситуациях реже теряются, меньше волнуются, проявляют большую уверенность в своих знаниях и возможностях. Однако при однообразной, монотонной работе у них часто возникает чувство раздражения, неудовольствия, поэтому учитель должен в определенной степени разнообразить их деятельность, не допускать монотонности.

Для инертных (с флегматическим типом темперамента) учащихся характерны медлительность, неторопливость, обстоятельность как при выполнении любой деятельности, так и в движениях, и даже в речи. Они могут работать долго, не отвлекаясь, с высокой степенью самостоятельности в выполнении заданий. Их отличает медленное нарастание активности, но и длительное ее сохранение. В работе на сообразительность они принимают участие только при достаточном времени на обдумывание.

Подвижные ученики с лабильной нервной системой (сангвиническим типом темперамента) при смене задания быстро подключаются к его выполнению, способны легко усваивать новое, а умение отойти от принятых стандартов, быстрая ориентировка в материале, высокая скорость выполнения задания положительно сказываются в работе на сообразительность. Но при однообразной, монотонной работе они быстро утрачивают интерес к заданиям, и если нет стимулирования со стороны учителя, начинают отвлекаться или просто перестают работать. Поскольку у подвижных отмечается тенденция быстрого роста и столь же быстрого снижения активности, то при отсутствии контроля со стороны преподавателя их скоростные преимущества дают себя знать лишь на первом этапе выполнения задания.

Таким образом, для повышения эффективности процесса обучения и воспитания педагогам необходимо знать и учитывать природно обусловленные особенности учащихся, проявляющиеся в индивидуальном

стиле их учебной деятельности, а, кроме того – способствовать его формированию и совершенствованию.

Библиографический список

1. Акимова М. К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М., 1992.
2. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / Под ред. А. А. Леонтьева. – Саратов, 1987.
3. Введение в психологию/ Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Изд. центр Академия, 1996.– 496 с.
4. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М., 1984.
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казанского университета, 1969.– 214 с.
6. Климов Е. А., Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения // Советская педагогика.– 1967. – № 4.
7. Кузьмина Р. Н. К проблеме обучения студентов-иностранцев русскому языку на подготовительном факультете в свете теории способностей // Пути индивидуализации обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете.– М.: РУДН, 1985.
8. Ратанова Т. А. Психофизиологические основы индивидуальности: учебное пособие. – 2 изд-е. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2008. – 160 с.
9. Теплов Б. М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий. – М.: Наука, 2004. – 444 с.

С.В. Елгина

*Московский институт экономики, менеджмента и права, филиал,
г. Рязань*

Проявления особенностей социального интеллекта личности подростков

в когнитивном компоненте их речевых действий

Личность и её интеллект представляют собой неразрывное целое. Так как интеллект – это специализированная подструктура в целостной структуре личности, то проявляется он в различных формах деятельности личности, в том числе и в речевой.

Нами под руководством и в рамках научной концепции целостного анализа проявлений личности, ее свойств в речевой деятельности Н.А. - Фоминой (Мирошкиной) (1992, 2002) было проведено изучение проявлений в речи своеобразия вербального, невербального и социального интеллекта личности. Методика поликомпонентного анализа текста Н.А. - Фоминой предполагает рассмотрение лингвистических (языковых, речевых, содержательно-смысловых) и собственно психологических (динамических, мотивационных, когнитивных, эмоциональных, регуляторных и результативных) характеристик речевой деятельности в их единстве и взаимосвязях.

В данной статье представлены некоторые результаты проведенного нами исследования выраженности особенностей социального интеллекта личности 158 девятиклассников обоего пола школы № 63 г. Рязани в когнитивном компоненте их речевых действий.

С помощью методики Дж.Гилфорда и М.Салливена был исследован социальный интеллект старшеклассников. Среди них были выделены две группы, различающиеся как по общим показателям, так и по отдельным факторам социального интеллекта. В 1-ую группу с более высоким социальным интеллектом (более высокими показателями по тесту) вошли лица (23 человека), которые были способны извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что помогало их успешной социальной адаптации. 2-ую группу с низким социальным интеллектом (низкими показателями) составили лица (29 человек), которые могли испытывать значительные трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняло взаимоотношения и снижало возможности их социальной адаптации.

Выявленные у представителей этих двух групп старшеклассников особенности социального интеллекта нашли выражение в их речи, в частности когнитивных характеристиках их письменных высказываний (текстов) на тему «Друг».

Когнитивный или информационно-познавательный (А.И. Крупнов, 1990) компонент речевых действий оценивался по степени осмысления заданной темы авторами высказываний (общей направленности высказываний на размышление, анализ, глубокое осмысление ситуации, обобщение, выражению причинно-следственных, родовидовых и функциональных отношений, категориям оценочности, соблюдению порядка следования событий и явлений, употреблению логических связей типа часть-целое, противоположности и рядоположенность) или ее простому описанию (случаям различных описаний действий, пространственно-временных отношений, перечислениям признаков предметов и явлений).

Анализ когнитивного компонента речевых действий показал, что подростки с более развитым социальным интеллектом чаще описывали своих друзей или подруг («Моего друга зовут Вова. Он – мой одноклассник», «Он добрый, милый», «Он – единственный и неповторимый», «У меня есть лучшие подруги (они родные сестры), я их знаю 15 лет», «Моя подруга – веселая девчонка»), свое отношение к ним («Я его очень люблю», «Скучаю без него») и различные действия («Помогает в трудных ситуациях, оказывает моральную поддержку», «Вместе делаем уроки, вместе гуляем», «Мы вместе общаемся, рассказываем друг другу сны, делимся своими тайнами», «Временами мы ссоримся, но быстро миримся»). Лишь в некоторых высказываниях присутствовали размышление, анализ ситуации, сравнение, аналогия или обобщение, т.е. осмысленность.

В текстах большинства лиц 2-ой группы с низким социальным интеллектом, напротив, чаще содержались различные показатели осмысленности: слова, указывающие на размышление, анализ («так как», «прежде всего», «важно то, что», «но в то же время», «как я считаю», «на мой взгляд» и т.д. Вместо описаний конкретных людей были абстрактные размышления о друзьях и дружбе вообще («Каждому человеку нужен друг», «Друг – всегда человек, с которым ты споришь, обсуждаешь что-то», «Дружба – самое интересное в жизни» и т.п.). И даже при нечастых описаниях конкретных людей или событий («Он отзывчивый, добрый, веселый», «Моя подруга – самая добрая, дорогая и любимая», «Она очень любит учиться, не ленится») обязательно был обобщающий вывод («Вообще, настоящий друг – это тот, кто поможет тебе в любой ситуации и никогда не бросит тебя», «...поэтому я могу доверять своим друзьям, и они мне тоже», «Иногда оказывается, что ближе друга никого нет»).

Таким образом, особенности социального интеллекта (степень его развития) подростков нашли отражение в высказываниях как продуктах их речевой деятельности: тексты лиц с развитым социальным интеллектом оказались более описательными, а с низким – более осмысленными.

Л.А. Власова

Московский психолого-социальный институт, филиал, г. Рязань

Проблема выраженности в речи особенностей индивидуальности

Как известно, личность формируется и проявляется в деятельности, в том числе деятельности речевой.

Одним из важнейших видов деятельности человека является, несомненно, общение, основным средством осуществления которого яв-

ляется речь или речевая деятельность. Ее динамика, успешность и другие характеристики определяются индивидуально-психологическими характеристиками личности. Более того, поскольку язык субъективируется, преломляется через личность, говорят о существовании языковой личности, т.е. личности, выраженной в языке (текстах) и через язык, личности, реконструированной в основных своих чертах на базе языковых средств.

В психологической науке немало работ, посвященных изучению разнообразных индивидуальных свойств субъекта речевой деятельности. Их анализ представлен в работах М.М. Смирновой (1989), Н.А. Мирошкиной (Фоминой) (1992, 2002), Е.Ю. Чеботаревой (1996) и др.

Эти исследования можно разделить на несколько направлений.

Прежде всего это исследования репрезентации в тексте половых, возрастных, социальных и национальных признаков субъектов говорения. Различия по половому признаку выражаются в том, что женщины по сравнению с мужчинами больше употребляют семантически опустошенных слов, прилагательных, наречий (R. Lakoff, D. Bolinger), у них больше вежливых, официальных форм, а стиль речи приближается к литературному (M. Blakar). Возрастные особенности субъектов говорения проявляются в синтаксической структуре высказывания, в снижении уровня владения связной речью к старости (Л.В. Дудник), в употреблении устаревших или современных слов (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, В.И. Батов). Национальная принадлежность говорящего выявляется в тексте как продукте речевой деятельности в виде «национальных обертонов» научных терминов (Г.В. Гачев), различий синтаксических структур (С.В. Неверов). По языковым и речевым характеристикам возможна также идентификация социального статуса субъекта – уровня его образования и культуры, профессиональной принадлежности (М.Я. Демьяненко и др., Л.С. Школьник, U. Labov, K. Sherer).

Второе направление составляют исследования, посвященные выразительности в тексте эмоциональной, мотивационной и интеллектуальной сфер субъекта речевой деятельности. Выразительность в тексте эмоциональной сферы говорящего отмечали Н.В. Витт, В.Н. Гридин, А.А. Леонтьев, Э.Л. Носенко, А.А. Сергеев, Е.Д. Кокорева, С.В. Елгина и др. Так, например, лингвистическими маркерами состояния эмоциональной напряженности считаются изменение порядка слов, возрастание числа случаев грамматической незавершенности, нарушение грамматической согласованности между словами и отдельными частями высказывания и некоторые другие. Что касается выразительности в тексте мотивационной и интеллектуальной сфер субъекта речевой деятельности, то J. Nunnally, например, отмечает связь особенностей высказывания с потребностно-мотивационными параметрами субъекта, а также по выбору им лексических, логико-грамматических и стилистических средств определяет интеллект говорящего.

К третьему направлению можно отнести исследования выраженности в тексте различных свойств личности. С.С. Дашковой установлены взаимосвязи между общим объемом высказывания и такими характеристиками человека, как замкнутость, озабоченность, осмотрительность, властность и т.д. А. Gilman и R. Brown проследили влияние на выбор лексических средств аналитичности/синтетичности, конкретности / абстрактности, пассивности/активности, агрессивности / доброжелательности и др.

Имеются данные и относительно проявлений в речи таких характеристик индивидуальности субъектов говорения, как экстраверсия/интроверсия (Л.А. Хараева, Т.Н. Калентьева), экстернальность / интернальность (М.М. Смирнова), особенности темперамента (Е.В. Беловол, Д.А. Волкова) и др. [3, 4, 5].

Нам представляется продуктивным исследование проявлений личности в речевой деятельности в рамках научной концепции целостного анализа проявлений свойств личности в тексте как продукте речевой деятельности Н.А. Фоминой (Мирошкиной), предполагающей системное рассмотрение личностных свойств и многоуровневый, поликомпонентный анализ текста [4,5].

Изучение личности осуществляется с опорой на концепцию «наиболее общих оснований индивидуальности человека» (В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.М. Русалов и др.), согласно которому из множества частных психофизиологических и психологических характеристик индивидуальности человека выделяются наиболее обобщенные, интегральные переменные – континуумы активности, направленности и саморегуляции, которые концентрируют вокруг себя, с одной стороны, произвольные психофизиологические характеристики, тесно связанные с темпераментом и нейрофизиологическими особенностями индивида, а с другой, – произвольные, социально-психологические характеристики, детерминированные в большей мере средовыми факторами и социальными отношениями.

Континуум активности на психофизиологическом уровне определяется такими характеристиками, как активность или реактивность, а на характерологическом – такими базовыми свойствами личности, как инициативность, любознательность, трудолюбие и т.д.; континуум саморегуляции на психофизиологическом уровне – интернальностью или экстернальностью, а на характерологическом – настойчивостью, ответственностью, организованностью, целеустремленностью и т.д.; континуум направленности – на психофизиологическом – интровертированностью или экстравертированностью, а на характерологическом – такими базовыми свойствами, как общительность, альтруизм, эгоцентризм, коллективизм и т.д.

При этом свойства личности исследуются в русле системно-функционального подхода А.И. Крупнова как системные образования, кото-

рые составляют функциональное единство содержательно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, результативных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивно-оценочных) характеристик [2].

Продукты речевой деятельности анализируются посредством разработанной Н.А. Фоминой методики многоуровневого, поликомпонентного анализа текста (высказывания), которая позволяет анализировать не только лингвистические характеристики на языковом, речевом и содержательно-смысловом уровнях (по параметрам объема словаря, лексической насыщенности и вариативности, лексической и грамматической правильности, связности и усложненности высказываний, полноты отражения денотатной схемы и различных смысловых отношений, предикативной структуры), а также психологические компоненты речевых действий: мотивационный (по объективации или субъективации действий в ситуации, эгоцентрической или социоцентрической их направленности, коммуникативной ориентированности текстов), динамический (по многообразию, разнообразию и оригинальности языковых средств и действий в заданной ситуации), когнитивный (по осмысленности или простой описательности), эмоциональный (по эмоциональной насыщенности, модальности субъективно-личностных переживаний, употреблению категорий оценочности и размерности), регуляторно-волевой (по логичности, последовательности действий, их планомерности, анализу, а также самоконтролю речевому, проявляющемуся в уточнениях и усилениях мыслей) и продуктивно-результативный (по результативности, успешности речи, т.е. ее точности, содержательности, логичности, правильности и выразительности). Данная методика позволяет раскрыть речевую деятельность в ее основных чертах, связях и отношениях, выявить ее структуру и механизмы регуляции, а также дает возможность более полной и глубокой характеристики индивидуальности субъекта речевой деятельности [5].

В рамках данного подхода к исследованию речи Н.А. (Мирошкиной) Фоминой (1992, 2002) выявлены проявления в продуктах речевой деятельности особенностей сааморегуляции психической активности, а также общительности, инициативности и настойчивости личности, выражающих целостную сущность личности; И.В. Чивилевой (2005) – особенности активности, проявляющейся в различных сферах жизнедеятельности человека и выражающихся в общительности, инициативности и любознательности; С.В. Елгиной (2006) – своеобразия интеллектуальной деятельности; Т.М. Беспаловой (2008) – ответственности; Ю.А. Гришениной (2009) – ценностно-смыслового компонента образа мира субъектов говорения; А.Ю. Агаповой (2010) – общительности представителей различных профессий системы «Человек-Человек».

Нами (2007) была исследована репрезентация особенностей темперамента в речевой деятельности. Было установлено, что в значительном

объеме словаря старшекласников проявляются их коммуникативная эргичность и экстравертированность, в большом количестве смысловых категорий признака – эмоциональная чувствительность, в множестве повторяющихся слов и грамматических ошибок – импульсивность. Альтруистическая мотивационная направленность их речевых действий связана с психомоторной и коммуникативной эргичностью; коммуникативная ориентированность текстов – с коммуникативной пластичностью; осмысленность заданной ситуации – с коммуникативной эргичностью и стеничностью; эмоциональная насыщенность текстов – с эмоциональной чувствительностью и импульсивностью, речевой самоконтроль (уточнения и усиления мыслей) – с эргичностью темперамента в интеллектуальной сфере, отсутствие проявлений силы воли – с эмоциональной чувствительностью их темперамента.

А особенности темперамента курсантов военного вуза находят выражение в небольшом объеме, большей грамматической правильности, небольшом количестве повторов, т.е. во внутреннем речевом контроле. Эгоцентрическая мотивационная направленность их речевых действий является выражением их коммуникативной эргичности; небольшая эмоциональность их текстов (при доминировании астенических эмоциональных переживаний) – эмоциональной реактивности и рефлексивности; склонность к проявлениям силы воли и плановости действий – пластичности темперамента в психомоторной и интеллектуальной сферах, а также невысоких импульсивности и эмоциональной чувствительности [1].

Библиографический список

1. Власова Л.А. Темперамент и его проявления в лингвистических характеристиках и психологических компонентах речи: Автореф. дис.... канд. психол. наук.– М., 2007.
2. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности // Студент на пороге 21 века. – М., 1990.
3. Мирошкина Н.А. Типы саморегуляции и особенности речевой деятельности студентов: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1992.
4. Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. – М., 2002.
5. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности. – Рязань: Узорочье, 2002.

И.В. Бакова, Н.А. Фомина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Практические рекомендации по гармонизации общительности и повышению адаптированности студентов

Общительность и личностная адаптированность имеют особое значение для студентов первого курса, поскольку облегчают процесс их обучения, способствуют более быстрому и успешному включению их в новую студенческую среду, личностному и профессиональному становлению, а значит – адаптации к новым условиям обучения.

Нами под руководством Н.А.Фоминой было проведено исследование особенностей общительности и личностной адаптированности студентов первого курса Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина.

С помощью Теста суждений «Общительность» А.И. Крупнова [2], позволяющего рассмотреть мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регуляторно-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты общительности в их единстве и взаимосвязях, на основании количественной выраженности динамического компонента общительности, свидетельствующего о силе стремления к осуществлению общительного поведения, частоте и легкости проявления этого свойства (или наоборот), среди студентов первого курса были выделены общительные (45%) и необщительные (30%).

Было установлено, что общительные студенты, в большей или меньшей степени осознавая роль общительности в жизни, активно стремятся к общению, легко вступают в контакт, проявляют инициативу в завязывании знакомств даже при неблагоприятных обстоятельствах и операциональных трудностях. Их общительность, активно регулируемая и сопровождаемая чувствами удовлетворения, радости и восхищения, нацелена, прежде всего, на достижение общественных целей и успеха в коллективной деятельности, общественного признания и уважения окружающих людей, хотя результатом ее проявления являются также самоактуализация, самореализация, саморазвитие, самосовершенствование и т.п. Снижение желания контактировать с окружающими может возникнуть у них из-за переживания отрицательных эмоций, потери уверенности в собственных силах и недостатка приемов реализации общительности. В корреляционной структуре их общительности большая степень интеграции переменных, причем наиболее тесно связаны характеристики содержательно-смыслового аспекта, а в факторной структуре выделены стенично-смысловой, агармонично-стилевой и активно-общественный факторы.

По сравнению с общительными большинство необщительных студентов реже проявляют общительность, чаще испытывая в процессе общения астенические эмоции тревоги, смущения, беспокойства и др., приводящие к эмоционально-личностным трудностям, и больше полагаясь на других, внешние силы и обстоятельства. В корреляционной струк-

туре их общительности связей значительно меньше, и сила связей между переменными в различных блоках этого свойства одинакова. В факторной структуре обнаружены общественно-когнитивный фактор, фактор активной регуляции общительности в предметной сфере и фактор эмоционально-личностных проблем.

С помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда были исследованы такие критерии адаптированности студентов, как принятие себя, чувство собственного достоинства, принятие и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, эмоциональный комфорт, наличие внутреннего самоконтроля, умения мыслить и действовать самостоятельно, не пасовать перед трудностями и характеристики дезадаптированности, выражающейся в непринятии себя и других, наличии защитных барьеров в осмыслении своего актуального опыта, эмоциональном дискомфорте, неумении самостоятельно решать проблемы и т.п.

Анализ результатов показал, что общительные студенты в большей степени принимают себя, относятся к себе с большим уважением, любят выделяться среди других, принимают окружающих такими, какие они есть, поэтому легче сходятся с людьми, налаживая с ними дружеские отношения. Им более свойственны оптимистичность и уравновешенность, открытое выражение чувств, активное и самостоятельное управление собственными делами и поступками, сопротивление влиянию других людей и как следствие – отсутствие склонности к дезадаптации даже в сложный период вхождения в новую ситуацию обучения в вузе.

У необщительных студентов более высокая степень непринятия себя и других, более низкая самооценка, преобладает отрицательный фон настроения, они менее способны мыслить и действовать самостоятельно и ответственно, часто пасуют перед трудностями, и, естественно, в связи с этим они менее общительны и более дезадаптированы.

Исходя из этого, нами были разработаны практические рекомендации по гармонизации общительности и повышению адаптированности студентов.

С общительными студентами, стремящимися к общению, имеющими широкий круг общения, но испытывающими все-таки в процессе реализации общительного поведения операциональные трудности, связанные с дефицитом навыков, в целях гармонизации общительности было рекомендовано во время проведения аудиторных занятий шире использовать активные формы и методы обучения: рассуждения вслух, дискуссии, диспуты, круглые столы, мозговой штурм и т.п., стимулируя их активность, высказывание своего мнения, аргументацию и отстаивание собственной точки зрения и обязательно поощряя за это; активнее привлекать их к участию в различных научных конференциях, развивая навыки порождения публичной монологической речи; организовывать для них коммуникативные игры и тренинги делового общения, социальной компетентности,

направленные на развитие активных приемов и способов общительности, в частности навыков знакомства, приветствия, подбора темы для беседы, удержания контакта, получения обратной связи, налаживания партнерского взаимодействия, расширение поведенческого репертуара и др.

Кроме того, можно рекомендовать им стараться еще больше и чаще общаться; учиться радоваться каждой новой возможности узнать людей, не стремясь к явному успеху в общении; проигрывать в своем воображении предстоящую беседу, тщательно обдумывая ее организацию, план проведения, все детали для того, чтобы оставить у своего партнера приятные воспоминания о себе и желание встретиться вновь; учиться быть более внимательными, наблюдательными в процессе общения, демонстрировать свое внимание к партнеру по общению жестами, улыбкой, репликами заинтересованности: «да», «понимаю», «интересно» и др.). Для того, чтобы быть интересными собеседниками, стараться следить за новостями в различных сферах жизни (политическими, экономическими, культурными и т.д.). Особое внимание следует обратить на речь, ее точность, выразительность, связность и логичность, правильность грамматического оформления и т.д., а кроме того, контролировать и учиться понимать невербальные средства коммуникации.

Для снижения субъектности общительности за счет повышения ее предметности с этими студентами необходима определенная работа по более активному включению их в общественные, коллективные дела, успешность которых напрямую зависит от проявления общительности.

Кураторам учебных групп студентов первого курса можно рекомендовать стимулировать проявление ими общительности при организации таких коллективных, окрашенных положительными эмоциями мероприятий, как «Посвящение в студенты», «Конкурс педагогического мастерства», «Разговор у свечи» и др.

Поскольку у необщительных студентов более выраженная, чем у общительных, азгичность общительности связана с неприятием других, следовательно, для усиления их стремления к общению, расширения круга друзей этих студентов необходимо учить их быть более терпимыми, толерантными, принимать окружающих такими, как есть. Данную задачу, на наш взгляд, возможно решить за счет их включения с первых дней обучения в вузе в активные формы взаимодействия (культурные мероприятия; психологические тренинги, включающие в себя упражнения на знакомство, способствующие запуску групповой динамики, на развитие взаимопонимания в группе и др.).

Большая, чем у общительных, дезадаптированность этих студентов связана с более выраженными у них астеническими эмоциями и, что вполне естественно, эмоционально-личностными трудностями, а также экстернатальной регуляцией в процессе реализации общительного поведения. Следовательно, для снижения их дезадаптированности следует уменьшать количество астенических эмоций тревоги и страха, неуверенности в себе и

увеличивать количество стенических эмоций, а так же развивать активную волевую регуляцию студентов в процессе общения, что будет способствовать принятию себя и других, поможет увидеть и в себе, и в окружающих не только недостатки, поможет перейти из состояния эмоционального дискомфорта в противоположное состояние комфорта и, в конечном счете, повысит самооценку, уверенность в своих силах и снизит дезадаптированность. Также им помогут индивидуальные упражнения по саморегуляции эмоциональных состояний в ходе реализации общительности, направленные на их осмысление, рефлекссию и сознательную регуляцию эмоций в ходе общения.

Поскольку, как известно, чаще всего причиной тревожного состояния человека в процессе общения являются опасения за его отрицательный результат, поэтому справиться с эмоционально-личностными проблемами в общении может помочь изменение отношения личности к своим неудачам. В связи с этим тревожным и застенчивым необщительным студентам можно посоветовать сознательно поддерживать и подкреплять хорошее настроение в течение всего дня; стараться чаще вспоминать свои удачи и победы в общении; заранее мысленно проигрывать предстоящую ситуацию общения, обдумывая, что может привести к неудаче и что необходимо будет сделать, чтобы изменить ситуацию в этом случае.

Для формирования навыков произвольной регуляции эмоций можно рекомендовать студентам осуществлять глубокий мысленный и письменный анализ отрицательных эмоций и причин своего беспокойства в процессе общения, использование проективных рисуночных техник («Нарисуй свой страх», «Настроение» и др.), репетировать перед зеркалом те или иные реплики, записывать и прослушивать собственную речь, анализировать невербальные проявления (например, выражение лица) и т.д.

Так как тревожности и стрессу сопутствует мышечное напряжение, полезными могут быть упражнения на расслабление и напряжение мышц век, бровей, переносицы, лба; специальные дыхательные упражнения (задержка на вдохе и расслабление мышц на выдохе); упражнения на внушение чувства тепла и др. [2, С. 101-106], дыхательно-голосовые упражнения для развития свободы в общении, медитации-визуализации («Вершина горь», «Мудрец» и др.).

Целенаправленную консультативную, развивающую и коррекционную индивидуальную работу с необщительными студентами первого курса по снижению экстернальной регуляции и астеничности, повышению самооценки, уверенности в себе и адаптированности, конечно же, должны проводить психологи и специалисты психологической службы вуза (если таковая имеется).

Поскольку средством осуществления процесса общения и реализации общительности является речь, ее особенности, на наш взгляд, также являются детерминантой личностной адаптированности студентов. Причем не только собственно лингвистические (языковые речевые и со-

держательно-смысловые), но и психологические (мотивационные, эмоциональные, регулятивные, динамические и т.д.) особенности речевой деятельности облегчают, либо наоборот, осложняют процесс адаптации студентов к новым условиям жизни и деятельности. В связи с этим одним из перспективных направлений дальнейших исследований может стать изучение особенностей речи как средства осуществления процесса общения и одного из факторов, влияющих на адаптированность личности (и ее выражающих).

Литература

1.Бакова И.В. Связь общительности и особенностей личностной адаптированности студентов: Автореф. дис...канд. психол. наук. – М., 2009. – 21 с.

2.Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. – М.: РУДН, 2007. – 131 с.

3. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности студента // Студент на пороге XXI века. – М., 1990. – С. 31–38.

4.Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и её базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: Сборник научных трудов. – М., 1988. – С. 28-39.

Т.М. Беспалова

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Изучение ответственности как основы профессиональной компетентности курсантов военного вуза

Процесс становления самосознания личности, включающего отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности, осуществляемый в юношеский период, сопряжен с формированием в процессе деятельности и воспитания такого морально-нравственного личностного свойства, как ответственность.

Волевая сфера личности, и ответственность в частности, формируется и наиболее ярко проявляется в экстремальных условиях деятельности, к которым, безусловно, относится военная служба, требующая подлинной ответственности как самодетерминации.

Нами под руководством Н.А.Фоминой на базе Рязанского высшего военного командного училища связи (военного института) имени Маршала Советского Союза М.В. Захарова осуществлено исследование ответственности 54 курсантов 1 курса.

Анализ результатов исследования показал, что большинство курсантов, понимая значимость ответственного отношения к жизни и дея-

тельности, довольно часто и осознанно проявляют ответственность, руководствуясь общественно-полезными целями, связанными с будущей профессиональной деятельностью защитника Родины (стремлением жить и трудиться на благо своей страны, защищать ее интересы) и понимая, что только от них самих будет зависеть многое в их собственной жизни, в жизни близких и окружающих людей. Проявлению ответственности будущих офицеров способствуют положительные эмоции радости, счастья, удовлетворения, гордости, восторга, а также активная регуляция, связанная с уверенностью в своих силах и возможностях, отказом от поиска внешних причин своих неудач и концентрацией внимания на раскрытии собственных внутренних резервов для преодоления возникающих трудностей и решения поставленных задач. Курсанты достаточно адекватны в оценке своих возможностей, уверены в себе, эмоционально устойчивы, обладают высоким контролем эмоций, сохраняют самообладание и выдержку, открыты, покладисты и терпимы. Для них характерны оптимистическое настроение, боевое возбуждение, отсутствие растерянности, подавленности, апатии и негативных эмоций. Выраженный интернальный локус контроля означает, что большинство курсантов приписывает ответственность за события своей жизни себе и объясняет их, исходя из собственных возможностей, способностей или особенностей характера. Обнаруженная высокая выраженность второсигнальных функций, лежащая в основе произвольной саморегуляции поведения, показывает, что они редко проявляют эмоциональность и впечатлительность, но часто - активность и спокойствие, тщательно обдумывают свои действия, умеют предвидеть события и подчинять себя задачам деятельности, готовы преодолевать возможные трудности, решительны, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей.

Таким образом, результаты исследования ответственности курсантов военного вуза позволяют говорить о достаточной сформированности их волевой сферы в целом и ответственности в частности, которые являются необходимым условием для успешного вхождения курсантов в новую армейскую среду, освоения новой профессии, формирования и закалки необходимых для защиты Отечества профессионально важных качеств.

Однако некоторым курсантам необходимо повышать стремление к достижению общественно значимого результата в процессе реализации ответственного поведения, степень осознания значимости этого свойства для их жизнедеятельности при уменьшении количества астенических эмоций, сопровождающих этот процесс, которые формируются на базе социоцентрической мотивации, интернальной регуляции, поведенческой активности.

Эмоциональное выгорание педагогов в условиях современного общества

Одной из негативных тенденций в жизни современного общества является снижение рейтинга ряда социально значимых профессий, к которым относятся работники сферы образования, в частности, преподаватели. С одной стороны, к людям, работающим в сфере человек-человек, предъявляются высокие профессионально-личностные требования, с другой, – у педагогов на сегодняшний день нет уверенности в стабильности своего социального и материального положения. Следовательно, они вынуждены находиться в условиях постоянного стресса, вызванного внешними и внутренними обстоятельствами.

В особую группу следует выделить педагогов, работающих с детьми с различными нарушениями развития, которым необходимо ежедневно обучать, воспитывать и поддерживать своих учеников и самим находить силы для дальнейшей работы. Их труд требует повышенного эмоционального напряжения, так как результаты работы с детьми данной категории зачастую становятся заметны только через много лет, а приобретенные этими детьми навыки могут быть утрачены в силу специфики нарушений, что повышает риск формирования синдрома эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие ситуации. Оно является приобретенным стереотипом эмоционального, чаще профессионального поведения [1].

Эмоциональное выгорание рассматривается как профессиональная деформация личности, которая возникает под воздействием ряда внешних и внутренних факторов.

К внешним факторам относятся, например, хронически напряженная психоэмоциональная деятельность, которая, безусловно, характеризует педагогический труд, сопровождающийся целой гаммой различных эмоций и чувств, а также дестабилизирующая организация деятельности, сказывающаяся на субъектах педагогического общения (педагоге и ученике).

Кроме того, причиной возникновения эмоционального выгорания может быть повышенная ответственность педагогов за эффективность учебно-воспитательной деятельности, особенно при сложной работе с детьми, имеющими особенности развития, т.к. специфика того или иного нарушения вызывает дополнительные трудности в процессе их обучения, воспитания и социализации.

Зачастую профессиональной деформации личности педагогов способствует неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, определяемая конфликтностью между начальниками и подчиненными или между коллегами. В связи с этим исследователями особенно подчеркивается, что основой успешной учебно-воспитательной деятельности и гармоничного развития личности педагогов и учеников в процессе ее осуществления является позитивная рабочая атмосфера и интенсивная поддержка, оказываемая коллегами друг другу [3].

К внутренним факторам относятся склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности.

В настоящее время нет единого взгляда на структуру и динамику синдрома выгорания, однако ряд авторов (К.Маслач, С. Джексон, В. Бойко) выделяет три основные составляющие этого феномена: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Эмоциональное истощение характеризуется чувством опустошенности и усталости, вызванным собственной работой. Деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к объектам своего труда. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными; возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое затем прорывается наружу и приводит к конфликтам. Редукция профессиональных достижений определяется как возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно в связи с механизмом развития стресса по трем фазам: нервное напряжение, резистенция, истощение. Симптоматика эмоционального выгорания в соответствии с его уровнем подробно освещена в исследованиях В. Бойко[1].

Нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «пусковым механизмом» в формировании эмоционального выгорания и включает несколько симптомов:

1. Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств», проявляющийся усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или невозможно устранить.

2. Симптом “неудовлетворенности собой”, возникающий в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, при котором человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями.

3. Симптом «загнанности в клетку», возникающий как чувство безысходности тогда, когда психотравмирующие обстоятельства невозможно устранить.

4. Симптом «тревоги и депрессии», который обнаруживается в связи с профессиональной деятельностью в осложненных обстоятельствах, побуждающих к эмоциональному выгоранию как средству психологической защиты. Чувство неудовлетворенности работой и собой порождают энергетическое напряжение в форме переживания ситуационной или личностной тревоги, разочарования.

Фаза резистенции включает в себя:

1. Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования», когда профессионал «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

2. Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации», когда, не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, профессионал защищает свою стратегию, оправдывая себя тем, что невозможно волноваться за всех, не стоит переживать в этом случае и т.д.

3. Симптом «расширения сферы экономии эмоций», характеризующийся сокращением контактов с людьми вне работы (своеобразное пресыщение общением).

4. Симптом «редукции профессиональных обязанностей», проявляющийся в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Фаза истощения характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме выгорания становится неотъемлемым атрибутом личности. К этой фазе относят следующие симптомы:

1. Симптом «эмоционального дефицита», связанный с ощущением, что человек эмоционально не может помочь субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать.

2. Симптом «эмоциональной отстраненности», характеризующийся тем, что личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности.

3. Симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации», проявляющийся в полной или частичной утрате интереса к человеку, с которым необходимо работать. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций.

4. Симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений», который проявляется на уровне физического и психического самочувствия, когда многое из того, что касается профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях.

Как видим, синдром выгорания представляет собой личностную деформацию, вызванную напряженными эмоциональными отношениями в системе «человек-человек», развивающуюся во времени и требующую серьезной работы по ее профилактике и коррекции личностного развития человека.

Так как последствия выгорания могут проявляться в серьезных психосоматических нарушениях и психологических изменениях личности педагогов, особенно работающих с детьми с особенностями в развитии, необходимо не только оказывать помощь при обнаружении симптомов синдрома эмоционального выгорания, но и проводить целенаправленную работу по профилактике выгорания. Средством его предупреждения может служить диагностика свойств личности, особенностей нервной системы и т.д., способствующих ее профессиональной деформации, специально организованная система психологической помощи педагогам, организация «работы в команде», предусматривающая тесное сотрудничество между специалистами, что не позволяет чувствовать себя изолированно, один на один с имеющейся проблемой [3].

Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб: Питер, 1999.
2. Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции / Под редакцией и с предисловием В.М. Смирнова и А. И. Трохачева. – М.: «Наука», 1974. – 258 с.
3. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – 240 с.

А.Г. Карначёв

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

К вопросу о гендерных различиях студентов

В настоящее время большой теоретический и практический интерес психологов вызывают исследования гендерных особенностей личности, в том числе личности студентов, учет которых позволяет находить конструктивные решения актуальных задач в процессе взаимодействия преподавателя и обучающегося.

Существуют различные мнения о роли и степени влияния гендерных различий на усвоение учебного материала юношами и девушками.

Одни (Л. Вормэк, И.С. Клецина, А.В. Либин и др.) доказывают факт их наличия в когнитивной сфере, например, в сфере вербальных, пространственных и математических систем.

Так, Либин А.В. утверждает, что у студенток лучше развита вербальная деятельность, а у юношей-студентов – пространственные и математические способности. «Молодые люди выполняют задания в целом успешнее девушек» [3, С.16]. Анализируя своеобразие когнитивного поведения студентов высшего учебного заведения, исследователи (Е.П. Ильин, М.К. Босый, Л.Н. Фоменко, В.В. Волков, В.Ф. Коновалов и другие) выявили гендерные различия в развитии внимания, памяти, воспроизведении и усвоении материала. Так, было установлено, что при выполнении заданий на определение объема внимания скорость работы девушек была ниже, чем юношей того же возраста, хотя тест на концентрацию и устойчивость внимания «Корректирующая проба» девушки 18-19 лет выполняли несколько быстрее, но менее точно. В заданиях, где нужно быстро воспринимать детали и часто переключать внимание, женщины показывали большую эффективность, чем мужчины. Объем кратковременной и долговременной зрительной памяти был несколько выше у девушек, а показатели запоминания – у мужчин 18-35 лет. При этом преимущество мужчин или женщин (студентов) в кратковременной памяти зависит от заучиваемого материала: при запоминании цифр преимущество имеют мужчины, а слов – женщины, хотя при запоминании слов эти различия незначительны. Е.П. Ильин установил прямую связь вербальной памяти лиц женского пола с лучшим развитием у них вербальной сферы. При воспроизведении заученного материала через длительный срок (долговременная память) явное преимущество имели женщины. Кроме того, у студенток в возрасте 18-21 года образная память оказалась лучше, чем у студентов того же возраста. Также женщины лучше запоминают имена людей, увиденных ими на фотографиях [2, С. 114, 128 – 131].

Вместе с тем существует мнение о неочевидности гендерной психологической асимметрии, в частности в когнитивной сфере.

Так, например, Ш.Берн склоняется к тому, что в настоящее время ситуация меняется в сторону гендерного равенства. По его мнению, результаты учебного процесса в значительно большей степени зависят от ценностных установок, уровня ответственности, характера и темперамента обучающихся [1, С.7].

Нам ближе точка зрения И.С. Клециной, которая считает неправильным отрицание наличия причинной зависимости между мужской и женской телесной (психофизиологической) характеристиками личности и учебной деятельностью [5, С.17]. По ее мнению, учет признаков гендерной субъективности и идентичности необходим при выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов, реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению студентов высших учебных заведений.

На наш взгляд, особенности познавательной сферы (восприятия, смысловой переработки, усвоения и воспроизведения учебного материала)

ла и т.д.) юношей и девушек необходимо изучать и учитывать в процессе организации их обучения и воспитания, способствуя развитию и рациональному использованию образовательного потенциала студентов.

Библиографический список

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002.
3. Клецина И.С. Гендерная психология / [электронный ресурс] - <http://lib.rus.ec/b/165724/read>.
4. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М., 1999.
5. Рыков С.Л. Учет гендерных особенностей студентов при организации учебно-образовательного процесса в вузе / [электронный ресурс] - <http://yandex.ru/yandsearch?p=2&text=11>.

Фомина Н.А., Алейкин А.Г.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Системное исследование ответственности студентов – будущих управленцев

Для развития современного общества в условиях рыночной экономики огромное значение имеет деятельность и свойства личности руководителей, управленцев различных уровней, которые призваны определить, активизировать, а при необходимости и развивать в себе и своих подчиненных личностные качества, способствующие более плодотворной работе и реализации потенциала каждого и коллектива в целом.

Для занятия должности управленца и для того, чтобы на этой должности удержаться, несомненно, важны не только образование, которое, впрочем, не заключается только в наличии диплома, а определяется уровнем подготовки специалиста и умением максимально эффективно применить полученные знания, но личностные качества, среди которых активность, инициативность, предприимчивость, целеустремленность, мотивация достижения успеха, стремление к победе, уверенность в себе, лидерские и организаторские способности, независимость, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность (решение инновационных задач с помощью творческого, зачастую нестандартного подхода), надежность, а также общительность, организованность и способность руководителя взять всю ответственность в решении проблемы на себя, не идя при этом на необдуманный риск, являющиеся

основой для создания положительной репутации коллектива в целом и его руководства.

Только обладающий вышеперечисленными качествами управленец может рассчитывать на успешное достижение поставленных целей.

Значит, руководителям необходимо развивать эти личностные свойства в процессе самовоспитания и самосовершенствования.

А в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих управленцев не только вооружать их специальными знаниями и формировать навыки профессиональной деятельности, но и психологически готовить к будущей профессии, формируя личностную компетентность, т.е. воспитывая и развивая качества личности, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности, и прежде всего ответственность.

Ответственность как феномен бытия человека относится к числу основных характеристик его духовного мира. Она, относясь к основным волевым качествам личности, является не только обобщающей характеристикой волевого поведения [3], но и синтезом в проявлении различных волевых и морально-нравственных качеств личности.

Ответственность как качество личности и ее проявления в процессе жизнедеятельности исследуются разными науками: юриспруденцией (Федулова 2007), педагогикой (Медведицков 1985, Петрухина 1985), философией (Бахтин 1986; Тульчинский, 1990), социологией (Сперанский 1987, Шилова 1990) и, конечно, психологией (Абульханова-Славская, 1989, 1990, 1991; Брушлинский 1995; Дементий, 1990, 2004, 2005; Крупнов 1985, 1988, 1995; Прядеин, 1989, 1996, 1997, 1998, 2007; Рейнвальд 1987, 1991; Фельдштейн, 1989, 1994 и др.).

Ответственность как черта, формирующаяся в процессе воспитания, рассматривается Гавриловой, Брушлинским и др. (Гаврилова, 1985; Брушлинский, 1995); как черта, проявляющаяся при общении, – В.С. Кузнецовой, В.С.Морозовой и др. (В.С. Кузнецова, В.С. Морозова, 1983). К.А.Абульханова-Славская, понимая ответственность как способность человека детерминировать события и действия в момент их осуществления, считает, что ответственность, ставшая устойчивым качеством личности, «позволяет ей легко справляться с предъявляемыми к ней требованиями окружающей действительности, согласовывать эти требования и собственные желания, освобождая себя от внешнего, принудительного контроля, проверок» [1, С.113].

С.Л. Рубинштейн рассматривает ответственность как способность в процессе жизни видеть проблемы, вовремя их осознавать и принимать ответственные решения, исходя из нравственного содержания собственных чувств.

Ответственность связывают с социальным статусом человека и его деятельностью и выделяют ответственность социальную (Ильин, 1988),

гражданскую (Капто, 1981) и профессиональную, например, врача (Косарев, 1987), инженера (Ленк, 1990) и т.д.

Подчеркивают значимость свободы в принятии ответственного решения, считая, что личности свойственна та мера ответственности, при которой человек не будет чувствовать себя скованно в своих действиях. Большое влияние на проявление ответственности субъекта оказывают социальные условия: неблагоприятная социальная ситуация препятствует подлинной реализации ответственности, создавая больше возможностей для принятия чужого сценария как безусловного руководства к действию [7].

Воспитывать ответственность – это значит научить человека осознавать соотношения своих прав и обязанностей. Субъект должен прийти к пониманию того, что он не только свободен, он и ответственен за свои действия, что он не должен бояться делегировать ответственность, ровно так же, как и не должен бояться брать ее на себя [6].

Выделяют различные типы ответственности: оптимальный, при котором ответственность является устойчивой личностной характеристикой, проявляющейся как в деятельности, так и в общении; исполнительский, близкий к оптимальному по наличию большинства параметров при отсутствии проявления самостоятельности, творчества на стадии осуществления деятельности или при ответственной ситуации; функциональный, при котором ответственность теряет личностный характер и проявляется лишь в ситуациях с готовым образцом; эгоистический, когда проявление ответственности (или ее отсутствие) зависит от значимости-незначимости конкретной ситуации и отсутствует «готовность идти на помощь другому», и ситуативный – при отсутствии «деятельностных» параметров ответственности, отсутствии мотивации в процессе деятельности [2].

В данной статье представлены результаты проведенного нами под руководством Н.А. Фоминой исследования ответственности студентов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом» и «Государственное и муниципальное управление».

Исследование ответственности выполнено в рамках концепции многомерно-функционального строения черт личности и индивидуальности А.И. Крупнова (1991-2010) как системного образования, включающего в себя содержательно-смысловые (мотивационно-целевые, когнитивные и продуктивные) и инструментально-стилевые (динамические, эмоциональные и регулятивные) характеристики в их единстве и взаимосвязях.

По его мнению, исходным звеном в функционировании свойства является намерение или стремление субъекта реализовать данное качество личности в конкретном поведении. Это стремление с содержательной стороны различается по направленности мотивации общительного поведения (социоцентрической или эгоцентрической), по степени осознанности этого свойства (осмысленность или простая осведомленность), по сфере приложения результата межличностного взаимодействия (пред-

метная сфера или субъектная). Инструментально-динамическая сторона свойства характеризует это стремление по силе, интенсивности, постоянству (эргичность) или, наоборот, по слабости, непостоянству (аэргичность), по модальности эмоциональных переживаний (стеничность или астеничность) и по типу саморегуляции (интернальность, активность или экстернальность, пассивность). Рефлексивно-оценочный компонент оценивает исходные намерения и реальный результат реализации общительности, рефлексивирует операциональные и личностные трудности, возникающие в ходе этого процесса [5].

Как видно из таблицы, особенностью инструментально-стилевого аспекта ответственности студентов-будущих управленцев является доминирование эргичности, интернальности, стеничности, означающее, что они чаще всего берут на себя ответственность за свои действия, поступки, удачи и неудачи, не перекладывая ее на других или стечение обстоятельств, переживают радостные эмоции от предстоящего выполнения серьезных и ответственных дел, чувство собственного достоинства, когда люди доверяют им ответственные дела, радостное волнение при возможности испытать себя в ответственной ситуации, удовлетворение и удовольствие от успешного выполнения ответственных дел и поручений, гордость за то, что окружающие считают их обязательными людьми. И это несмотря на то, что процесс реализации ими ответственного поведения затрудняют непредвиденные обстоятельства, отсутствие необходимых навыков и достаточного количества времени, о чем говорят более высокие показатели операциональных трудностей по сравнению с эмоционально-личностными, связанными с отсутствием желания взять на себя ответственность, неуверенностью в себе и т.д.

В содержательно-смысловом аспекте ответственности значимые различия обнаружены между переменными когнитивного и мотивационного компонентов: осмысленность в 2,5 раза превышает осведомленность и социоцентричность доминирует над эгоцентричностью.

Таблица 1

Выраженность переменных ответственности студентов

Компоненты	Целевой	Мотивационный	Когнитивный	Продуктивный	Динамический	Эмоциональный	Регуляторный	Рефлексивно-оценочный
------------	---------	---------------	-------------	--------------	--------------	---------------	--------------	-----------------------

Переменные	значимые цели	Общественно-	Социоцентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Предметность	Субъектность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операциональные трудности	Эмоционально-личностные трудности
	личностно-	значимые цели														
Средние значения	35	38	35	31	37	14	36	37	30	17	34	27	3	23	22	17
t-критерий	-2,491		3,747		20,704		-1,406		10,762		5,578		13,752		3,120	
Значимость различий / p/	-		0,000		0,000		-		0,000		0,000		0,000		0,002	

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий

Это говорит о том, что большинство будущих управленцев видят существенные стороны этого свойства, осознают, какую важную роль оно играет в их жизни, в том числе в профессиональной самореализации. Они осознают, что организованность – это качество, приобретаемое в процессе жизни и поэтому воспитывают внутреннюю обязанность перед собой, самоотчетность за свои дела и поступки, пытаются максимально выполнить поставленные перед ними обязательства и обещания, понимая ответственность как черту обязательного и добросовестного человека.

При этом студенты проявляют ответственность, руководствуясь чаще всего общественными, групповыми мотивами (организовать взаимодействие, наладить дружеские отношения с окружающими, проявить заботу о других людях, содействовать решению проблем, стоящих перед группой). Они стремятся оказать помощь другим людям, могут взять вину на себя ради спасения чести группы, руководствуются чувством долга и стремлением не подвести и не огорчить близких людей, понимая, что если дал обещание, то его нужно непременно выполнить.

Возможно, поэтому они сознательно развивают у себя это профессионально важное качество, о чем говорит достаточно высокая эргичность, т.е. сила и устойчивость стремления реализовывать ответственное поведение.

Хотя отсутствие значимых различий между гармоническими и агармоническими переменными целевого и продуктивного компонентов ответственности, т.е. общественно- и личностно значимыми целями, а также продуктивностью в предметной и личностной сферах позволяет сделать вывод о том, что они проявляют ответственность и в личностно

значимой сфере для удовлетворения собственных желаний и потребностей, самореализации, достижения материального благополучия и т.п. По всей видимости, здесь проявляются эгоистические тенденции развития личности в современном обществе.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяют сделать вывод о том, что в целом у будущих руководителей достаточно сформировано такое профессионально важное личностное свойство, как ответственность. Его развитию способствуют глубокое понимание, осознание важности этого качества для успешной деятельности, в том числе для дальнейшей профессиональной карьеры, хорошая внутренняя саморегуляция, положительный эмоциональный фон. Однако в процессе обучения в вузе необходима дальнейшая целенаправленная работа по повышению значимости для них общественно-полезных целей при снижении личностно-значимых, а также развитие навыков ответственного поведения.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: Дис. ... докт. психол. наук. – М., 2005.
3. Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. – 1990. – № 3. – С. 5-9.
4. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности : автореф. д-ра психол. наук. – Тбилиси, 1989.
5. Крупнов А.И. Активность, направленность и саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск, 1987. – С. 3-15.
6. Прядеин В.П. Ответственность как предмет психологического исследования. – Екатеринбург, 2007.
7. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М., 1972.

А.Ю. Балакина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Структура любознательности студентов и ее влияние на успешность учебной деятельности

Неотъемлемой характеристикой личности является ее активность в различных сферах жизнедеятельности: моторной, интеллектуальной, коммуникативной и др.

В интеллектуальной деятельности активность человека проявляется в таком свойстве личности, как любознательность, которая, в свою оче-

редь, является одним из важнейших индивидуально-психологических факторов эффективности учебной и познавательной деятельности.

Нами под руководством Н.А.Фоминой осуществлено изучение любознательности 192 студентов первого, второго, четвертого и пятого курсов различных специальностей: логопедия, олигофренопедагогика, психология, учитель начальных классов Рязанского государственного университета имени С.А.Есенина и ее влияния на успешность учебной деятельности.

Любознательность исследовалась в русле многомерно-функционального подхода А.И. Крупнова (1988, 1990, 2007), согласно которому она рассматривалась как система мотивационно-смысловых (мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регулятивных) характеристик, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений субъекта к освоению новой информации. При этом мотивационно-смысловой, когнитивный, продуктивно-результативный, операционально-динамический, эмоционально-аффективный и регуляторно-волевой компоненты свойства, тесно связанные между собой, характеризовались соответствующими гармоническими (социоцентричностью, осмысленностью, продуктивностью, эргичностью, стеничностью, интернальностью) и агармоническими (эгоцентричностью, осведомленностью, адаптивностью, аэргичностью, астеничностью, экстернальностью) переменными [1].

Для диагностики любознательности использовался «Тест суждений» А.И. Крупнова [2], для оценки успешности обучения – экзаменационные оценки по изученным дисциплинам, оценки за выступления на практических занятиях, курсовые работы, а также педагогическую практику.

Нами были выделены группы студентов с высоким (48%) средним (32%), и низким (20%), уровнями успешности учебной деятельности и с помощью программы «Statistica 7» установлены связи их любознательности и успешности.

Так, в корреляционной структуре любознательности и успешности учебной деятельности студентов со средним уровнем успешности обучения были обнаружены связи агармонических переменных мотивационного (0,516), продуктивного (0,538) и когнитивного компонентов (0,524) с агармонической переменной эмоционального компонента, что свидетельствует о том, что они, имея поверхностное представление о любознательности, проявляют ее для того, чтобы утвердиться в группе, зарекомендовать себя с лучшей стороны, и склонны испытывать при этом чувства тревоги, страха, разочарования. Кроме того, их успеваемость оказалась связана с социоцентрической направленностью (0,522) и продуктивностью (0,437) любознательности, значит, они более успешны в том случае, когда руководствуются общественно значимыми мотивами и проявляют любознательность в общественной сфере.

Содержательно-смысловой аспект любознательности высоко успешных студентов характеризуется осмысленностью (0,411), эгоцентричностью (0,473) и продуктивностью (0,396), а инструментально-стилевой – ее эргичностью, стеничностью (0,400) и интернальностью (0,436), из чего следует, что они достаточно любознательны, имеют четкое представление о сущности любознательности, чаще руководствуются личностно значимыми мотивами и проявляют ее в общественной сфере, переживая положительные эмоции и имея внутренний локус-контроля. Отсутствие статистически значимых связей успешности их обучения с характеристиками любознательностью может свидетельствовать о том, что их успехи в большей степени определяются свойствами, отражающими не активность, а направленность или саморегуляцию личности.

Студенты с низкой успешностью имеют высокий уровень эргичности, экстернальности, операциональных и эмоционально-личностных трудностей, которые сочетаются с высоким уровнем астеничности. Из этого следует, что они не проявляют активного стремления быть любознательными, имеют внешний локус контроля и ощущают различного рода трудности и негативные переживания при проявлении любознательности.

При этом у студентов с низкой успешностью эргичность любознательности коррелирует на статистически значимом уровне с ее стеничностью (0,539), а успеваемость – с интернальной регуляцией (0,335) этого свойства. Значит, проявление ими любознательности будет выше, чем больше стенических эмоций радости, оптимизма они будут испытывать. А повышение активной саморегуляции, внутреннего локуса контроля приведет к повышению успешности их обучения в ВУЗе.

Учет выявленных нами особенностей любознательности студентов с различной успешностью обучения в процессе учебно-воспитательной работы, а также целенаправленная работа психологов и педагогов по гармонизации этого важнейшего свойства личности будет способствовать повышению эффективности подготовки специалистов в вузе.

Литература

1. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. – М., 1993.
2. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты / Научн. ред. А. И Крупнов. – Бийск, 1999.

Н.А. Фомина, Т.А. Арутюнян

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, Рязань

**Особенности общительности подростков,
обучающихся в общеобразовательной школе**

Сегодня, как и на протяжении всего 20-го столетия, изучение подросткового возраста не теряет своей актуальности. Человечество переживает множество изменений, связанных с научно – техническим прогрессом, развитием личности как в духовном, так и интеллектуальном планах, влияние новых социальных течений.

В рамках подобных преобразований мы считаем наиболее своевременным исследование особенностей общительности в подростковом возрасте. Главным новообразованием данного возраста является чувство взрослости, а процесс его появления, несомненно, связан с самосознанием и самоутверждением в обществе сверстников [2, С. 117]. Потребность в общении выходит на первый план и строится на основе переплетения двух противоречивых потребностей: обособления, чаще всего проявляющегося в эмансипации от контроля старших и, напротив, желания быть с другими, принадлежность, включенность в какую-то группу, общность. Таким образом, чувство одиночества, связанное с возрастными трудностями становления личности, порождает у подростков жажду общения и группирования со сверстниками [3, С. 267].

В данной статье представлены некоторые результаты проводимого нами исследования особенностей общительности 68 подростков в возрасте от 13-14 лет, обучающихся в средней общеобразовательной школе-комплексе № 51 г. Рязани.

Общительность рассматривается нами как системное свойство личности в рамках концепции многомерно – функциональной организации свойств личности А. И. Крупнова, согласно которой данное свойство включает в себя мотивационный, когнитивный, продуктивный компоненты, составляющие содержательно-смысловой блок, и динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный, образующие инструментально-стилевой блок. Каждый из них при этом представляет собой биполярную шкалу, состоящую из гармонической переменной, позволяющей комфортно, без существенных трудностей реализовать и развивать данное свойство, и, напротив, агармонической переменной, создающей трудности для его развития и реализации [1, С. 23].

С помощью коррекционно-диагностического теста «Общительность» А.И.Крупнова в содержательно смысловом аспекте были установлены статистически значимые различия только между переменными продуктивного компонента, в частности доминирование субъектности этого свойства, показывающее продуктивность общительного поведения в личностной сфере, связанной с самовыражением, самоактуализацией, самовоспитанием и т. д. (см. табл.1).

Это подтверждает известные факты о том, что для подростков наиболее актуальны проблемы, связанные с самоопределением в жизни, формированием «Я-концепции», стремлением лучше понимать себя и окружающих, определением новой социальной позиции и т.д.

Таблица 1.

**Выраженность переменных
различных компонентов общительности подростков**

Компоненты	Переменные	Средние значения	t – критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
Мотивационный	Социоцентричность	34,18	0,862	0,393
	Эгоцентричность	32,57		
Когнитивный	Осмысленность	45,71	1,235	0,223
	Осведомленность	43,59		
Продуктивный	Предметность	35,84	- 4,917	0,000
	Субъектность	44,45		
Регуляторный	Интернальность	38,43	6,994	0,000
	Экстернальность	21,2		
Динамический	Эргичность	41,16	7,1	0,000
	Аэргичность	23,86		
Эмоциональный	Стеничность	49,78	16,777	0,000
	Астеничность	13,27		
Рефлексивно-Оценочный	Операциональные трудности	12,24	-0,154	0,878
	Личностные трудности	12,41		

Примечание: достоверные различия выделены жирным шрифтом

При этом различий между гармоническими и агармоническими переменными мотивационного и когнитивного компонентов не было обнаружено. Значит, их общительность одинаково мотивируется как социоцентрическими желаниями обрести новых друзей, оказать внимание и проявить заботу об окружающих, участвовать в жизни коллектива, так и эгоцентрическими стремлениями достичь материального благополучия и удовлетворить свои собственные желания и т.п. Одни из них осознают основные признаки данного свойства и его роль в жизни человека, другие - недостаточно понимают и не умеют разграничивать общительность от других свойств личности.

В инструментально-стилевом аспекте общительности подростков значимые различия обнаружены между показателями переменных всех компонентов, кроме рефлексивно-оценочного, причем доминируют гармонические переменные динамического, регуляторного и эмоционального компонентов.

Более выраженная эргичность позволяет сделать вывод о том, что большинство подростков достаточно энергичны, инициативны в общении, способны находить контакт с любым человеком и в любой ситуации.

Более высокие показатели интернальности общительности свидетельствует о понимании подростками того, что инициатива в общении должна исходить от них и результат взаимоотношений зависит от направленных усилий человека. Они считают, что для расположения к себе не надо ждать везения или благосклонности случайных обстоятельств, а следует надеяться только на себя и свои силы, что человек должен сам проявлять интерес и дружелюбие к окружающим, чтобы в итоге не остаться одному.

Преобладание стеничности в эмоциональном компоненте общительности указывает на то, что чаще всего в процессе общения они переживают положительные эмоции, радости, восторга, несмотря на то, что трудности в общении они все-таки испытывают, причем как операциональные, связанные с недостатком необходимых навыков, так и эмоционально-личностные.. Что на наш взгляд, естественно, так как именно в этом возрасте ведущим видом деятельностью становится общение, подростки осваивают способы эмоционально – непосредственного, игрового и учебного общения, а кроме того перед ними встает сложная задача овладеть навыками делового и интимно-личностного общения.

Таким образом, способствуют формированию общительности подростков такие ее характеристики, как стремление к общению, достаточная активная саморегуляция, положительные эмоции, сопровождающие этот процесс, однако ее развитие сдерживается высокими эгоцентрическими мотивами, продуктивностью в личностно-значимой сфере жизнедеятельности, недостаточным осмыслением значимости данного свойства. Все эти особенности необходимо учитывать педагогам и психологам при организации учебно-воспитательной и развивающей работе с данной категорией учащихся.

Литература

1. Крупнов А. И. Системная диагностика и коррекция общительности: Монография. – М.: РУДН, 2007.
2. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. – М., 2001. – 319 с.
3. Реан А. А. Психология подростка: учебник. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.– 480 с.

Н.А. Фомина, В.С. Авдеев

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Особенности настойчивости студентов

В современных социально-психологических условиях исследование личности, ее индивидуально-психологических характеристик, определяющих успешность, эффективность выполнения различных видов деятельности, является очень актуальным.

Одним из важнейших волевых свойств личности можно считать настойчивость, которая не только выполняет функцию регулятора упорной и длительной работы в разных сферах жизни и деятельности человека, но и играет значительную роль в становлении самой личности. От уровня развития настойчивости зависят успешность приобретения знаний, умственное и физическое развитие человека в целом, а также эффективность его деятельности (Конопкин О.А., 1980; Пономарева И.А., 1994; Барабаш О.Б., 1992; Будрейка Н.Н., 1996 и др.).

Особую значимость настойчивость приобретает для спортсменов. К сожалению, в настоящее время многие теоретические и практические вопросы формирования психических процессов и свойств личности спортсменов остаются недостаточно исследованными, несмотря на значительное повышение требований в современном спорте к личностным особенностям будущих чемпионов в связи с предельными физическими нагрузками.

Нами проводится исследование особенностей настойчивости студентов факультета физической культуры и спорта РГУ имени С.А. Есенина.

Поскольку одним из наиболее продуктивных подходов к исследованию различных психических явлений является системный подход, т.е. «рассмотрение психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [3, С.88], анализ настойчивости как свойства личности осуществляется в рамках системно-функционального подхода А.И. Крупнова.

Согласно данному подходу, каждая черта личности понимается как целостная система мотивационно-смысловых (целевых, мотивационных, когнитивных, продуктивных) и инструментально-стилевых (динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивно-оценочных) характеристик, находящихся в определенных взаимоотношениях между собой, свидетельствующих о сложной, многомерно-функциональной организации личностного свойства (А.И.Крупнов, 1986, 1988, 1990), поэтому их «следует изучать в качестве системы, существующей как целое, где эти объекты не могут быть оторваны, изолированы друг от друга» [1, С.11].

По мнению А.И. Крупнова, исходной клеточкой свойства и его анализа является стремление, которое имеет свою силу, интенсивность, способы и приемы реализации, т.е. динамические характеристики. Любое свойство всегда наполнено определенным смыслом. Содержание и качественные особенности свойства в значительной мере обуславливаются намерениями и мотивами, которые выполняют

смысловую, побудительную и направляющую функции поведения человека, поэтому свойство должно быть оценено и со стороны направленности мотивации. Стремление по-разному осознается и осмысливается человеком, что составляет когнитивную сторону свойства, оно определенным образом переживается и регулируется субъектом (эмоциональный и регуляторный компоненты свойства). Кроме того, реализация стремления имеет промежуточные и конечные результаты [Цит. по 4, С.20].

Настойчивость как система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих длительность удержания субъектом цели, преодоление препятствий на пути к ней, подчинение своего поведения достижению намеченной цели и доведение начатого дела до конца рассматривалась О.Б.Барабаш (1992), А.И.Пономаревой (1994), Н.Н.Будрейкой (1996), Меньшениной Е.В. (1999), Е.Н.Полянской (2008), Т.О. Соковой (1999), Н.А.Фоминой (2002) и др.

В данной статье представлены некоторые результаты сравнительного анализа особенностей настойчивости 65 студентов, обучающихся на факультете физической культуры и спорта РГУ им С.А. Есенина (условно «спортсменов») и 77 студентов факультета промышленного и гражданского строительства Рязанского филиала Московского государственного открытого университета (условно «не спортсменов»).

Мы предположили, что настойчивость студентов факультета физической культуры и спорта, большинство из которых активно занимались и (или) занимаются спортивной деятельностью, более высока, чем у студентов других факультетов, поскольку, с одной стороны, без нее невозможно достижение высоких спортивных результатов, а с другой, - она формируется в самой этой деятельности.

Для диагностики особенностей настойчивости был использован «Бланковый тест» А.И. Крупнова, дающий количественную и качественную оценку целевого, мотивационного, когнитивного, продуктивного, динамического, эмоционального, регуляторного и рефлексивно-оценочного компонентов данного свойства как системного образования.

Целевой компонент настойчивости диагностировался на основании выраженности личностно-значимых (желания найти хорошую и интересную работу, обрести самостоятельность и независимость, достичь материального благополучия и т.п.) и общественно-значимых (стремления стать квалифицированным специалистом, спортсменом, тренером и т.п.) установок и целей на осуществление настойчивого поведения, а мотивационный - по социоцентричности (доминированию побуждений, связанных с чувством долга и необходимостью выполнения порученных дел, освоением новых видов деятельности для коллектива и т.п.) или эгоцентричности (преобладанию побуждений, связанных с желанием проявить свои возможности и

способности, развить у себя упорство и волю, быть более требовательным к самому себе и т.п.).

Когнитивный компонент настойчивости измерялся по осмысленности – ее глубокому научному пониманию, выделению существенных признаков или простой осведомленности - поверхностному представлению об этом свойстве.

Продуктивные составляющие оценивались по сфере приложения настойчивости в предметной сфере (успех в учебе, работе, спорте, освоении специальности, решении задач, поставленных группой и т.п.) или субъектной (завершение большинства своих дел, быстрое продвижение к цели, улучшение личного благополучия, успех в самореализации и т.п.), а динамические - по эргичности, о которой свидетельствовали доведение начатого дела до конца, постоянное стремление к достижению цели, упорство в преодолении трудностей и т.п., или аэргичности - неустойчивости в проявлениях настойчивости, частому отказу от ранее запланированного, переносу дел «на потом», частому отвлечению на посторонние дела и т.п.

Эмоциональные характеристики выражались в стеничности (радости при начинании своего дела, предвосхищении его положительного исхода, спокойствии в случае неудачи и т.п.) и астеничности (неуверенности в начале дела, предчувствии неудачи, тревожности, разочаровании, упадке сил в случае неудачи и т.п.), а регуляторные - по интернальности - желанию, намерениям и умениям человека всего добиться самому, своей работой, трудом; стремлению всегда и во всем быть настойчивым, не надеяться на обстоятельства и других людей и т.п. или экстернальности - поведению, при котором человек не берет на себя ответственность за свои действия, не верит в свои силы, считает, что вся жизнь predetermined судьбой и никакая настойчивость не может ее изменить.

Рефлексивно-оценочный компонент фиксировал осознание наличия операциональных трудностей в осуществлении настойчивого поведения, т.е. не сформированности волевых привычек и навыков, неумения планировать и распределять время и т.д., или эмоционально-личностных трудностей, связанных с низкой самооценкой, тревожностью, неуверенностью в себе и т.п.

Общественно значимые цели, социоцентричность, осмысленность, предметность, энергичность, стеничность, интернальность настойчивости, являясь «гармоническими» переменными, способствуют ее формированию и развитию, а «агармонические» лично значимые цели, эгоцентричность, осведомленность, субъектность, аэнергичность, астеничность, экстернальность), напротив, затрудняют этот процесс.

Результаты исследования показали, что в *содержательно-смысловом аспекте* настойчивости студентов обеих сравниваемых групп

наиболее выражены агармонические переменные целевого (личностно значимые цели), мотивационного (эгоцентричность) и продуктивного (адаптивность) компонентов и только в когнитивном компоненте доминирует гармоническая переменная – осмысленность. А *инструментально-стилевой аспект* этого важнейшего свойства их личности представлен, напротив, гармоническими динамическими (эргичностью), эмоциональными (стеничностью) и регуляторными (интернальностью) характеристиками. Кроме того, у студентов – «не спортсменов» в рефлексивно-оценочном компоненте операциональные трудности более выражены, чем эмоционально-личностные (значимость различий подтверждена с помощью t-критерия Стьюдента) (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Особенности настойчивости студентов - «спортсменов»

	Компоненты и переменные															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлекс.-оценочный	
	цели	Общественные цели	Личные цели	Сциентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Продуктивность	Адаптивность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операц. трудности
Среднее значение	32,6	37,7	34,9	38,07	33,9	22,3	31,7	36,5	31,6	18,75	33,4	27,3	29,9	20,7	12,8	11,4
t-критерий	-3,099		-2,006		6,125		-3,182		7,642		3,762		6,345		0,716	
Значимость различий /р/	0,002		0,05		0,000		0,002		0,000		0,000		0,000		-	

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий

Таблица 2

Особенности настойчивости студентов - «не спортсменов»

	Компоненты и переменные															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлекс.-оценочный	
	цели	Общественные цели	Личные цели	Сциентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Продуктивность	Адаптивность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операц. трудности
Среднее значение	33,5	37	32,6	36,6	36,5	23,6	31,7	35,7	30,5	23,3	35,5	27,8	31,1	21,6	19,6	15,7
t-критерий	-3,077		-3,214		7,918		-3,471		4,568		6,318		7,016		2,127	
Значимость различий /р/	0,002		0,002		0,000		0,001		0,000		0,000		0,000		0,035	

Это свидетельствует о том, что и студенты-«спортсмены», и студенты технического факультета, осознавая значимость этого качества

для развития, совершенствования своей личности, становления профессиональных компетенций, необходимость проявления упорства в достижении намеченного и постоянства устремлений, чаще всего проявляют настойчивость в достижении поставленных целей, доводят начатое дело до конца, постоянно стремятся к достижению цели, к преодолению трудностей. Этому способствует внутренняя, интернальная регуляция настойчивого поведения, т.е. желание и умение самостоятельно добиваться успехов, стремление не надеяться на других и не приписывать ответственность за неудачи внешним обстоятельствам, а также переживание стенических эмоций радости при начинании своего дела и предвосхищении его положительного исхода, спокойствия, отсутствие нервозности и волнений в случае неудачи и т.д.

Вместе с тем формированию их настойчивости препятствуют преобладание личностно-значимых целей, побуждений, связанных с собственными эгоцентрическими мотивами, ориентация преимущественно на собственные желания быстрого продвижения к цели, улучшения личного благополучия, успеха в самореализации и т.п.

Сравнительный анализ выраженности переменных различных компонентов настойчивости у студентов двух групп показал наличие значимых различий в степени осмысленности, аэргичности, количестве операциональных и личностных трудностей при проявлении ими настойчивого поведения (см. табл. 3).

Таблица 3

Особенности настойчивости студентов двух групп

Группы	Компоненты и переменные															
	Целевой		Мотивационный		Когнитивный		Продуктивный		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Рефлексивно-оценочный	
	Общественные цели	Личные цели	Сциентричность	Эгоцентричность	Осмысленность	Осведомленность	Продуктивность	Адаптивность	Эргичность	Аэргичность	Стеничность	Астеничность	Интернальность	Экстернальность	Операц. трудности	Эмоц. личностные трудности
Спортсмены	32,6	37,7	34,9	38,07	33,9	22,3	31,7	36,5	31,6	18,75	33,4	27,3	29,9	20,7	12,8	11,45
Не спортсмены	33,51	37	32,6	36,6	36,5	23,6	31,7	35,7	30,47	23,3	35,5	27,8	31,1	21,6	19,6	15,7
t-критерий	0,66	-0,5	-1,59	-1,08	1,83	0,64	-0,03	-0,64	-0,81	2,554	1,581	0,36	0,94	0,63	3,85	2,14
Уровень значимости различий	-	-	-	-	0,069	-	-	-	-	0,012	-	-	-	-	0,0000	0,034

чий /р/																			
---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Примечание: прочерк означает отсутствие значимых различий

Студенты технического факультета все же чаще, чем студенты – «спортсмены», отказываются от ранее запланированного, не доводят дела до конца, откладывая их «на потом», несмотря на то, что отличаются большей осмысленностью этого свойства, его основных признаков, осознанием необходимости проявления настойчивости. Возможно, здесь сказываются трудности различного рода (и операциональные, связанные с отсутствием навыков и опыта реализации настойчивого поведения, и эмоционально-личностные проблемы, обусловленные чувствами тревожности и страха), которых у них значительно больше, чем у студентов-«спортсменов», у которых есть четкая цель (например, выполнить спортивный разряд), добиться которой можно лишь только четко, планомерно и настойчиво следуя по намеченным ориентирам.

Таким образом, для развития настойчивости как свойства личности всех студентов можно рекомендовать повышать социоцентрическую направленность мотивации при снижении эгоцентрических целей и потребностей, чаще реализовывать настойчивое поведение в общественно значимой предметной сфере, а студентам – «не спортсменам» – формировать навыки такого поведения, повышать чувство уверенности в своих силах, избавляясь от страхов и волнений.

Библиографический список

1. Забродин Ю.М., Лебедев А.Н.. Психофизиология и психофизика. М.: Наука, 1977.
2. Крупнов А.И. Диагностика свойств личности и индивидуальности.- М., 1993. – 77 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
4. Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: Автореф. дис.... д-ра психол. наук.– М., 2002.

СЕКЦИЯ 9 ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ

К. Спицына, М. Прасолова,

студентки 3-го курса института иностранных языков

Научный руководитель – доцент Еремкин Ю.Л.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Интернет общение и его влияние на личность и коммуникативное поведение студента и старшеклассника

Неоспоримым фактом является то, что Интернет – это самый большой источник информации, который только знало человечество. Его возможности, такие, как оперативность, быстрота и доступность связи между пользователями на дальних и близких расстояниях, позволяют использовать Интернет не только как инструмент для познания, но и принципиально новым способом общения, почти не имеющим аналогов в нашем мире.

К сожалению, в последнее время наблюдается тенденция замены реального общения – виртуальным. Иные ни дня не могут прожить без он-лайн игр, другие не расстаются с чатами и форумами, но первое место в этом списке занимают социальные сети (Одноклассники, ВКонтакте) и ICQ. Социальные сети, которые, казалось бы, упростили процесс знакомства, коммуникации с новыми друзьями по интересам, в то же время, создали ряд проблем с социализацией, особенно у подростков. В такой сети можно иметь 2000 знакомств, но многие ли из этих виртуальных собеседников становятся настоящими приятелями, с которыми можно встретиться в реальной жизни?

Виртуальный мир и «виртуальное я» резко отличаются от реальных, и часто «жизнь там» становятся по определенным причинам более предпочтительной для пользователя Интернетом, чем окружающий мир. Часто человек, попавший под влияние социальных сетей, становится неспособным общаться в реальной жизни. Очевидно, что проблема влияния социальных сетей на несформировавшуюся личность подростка и юноши становится все более и более актуальной.

Мы провели сравнительное исследование среди студентов первого- третьего курсов отделения иностранных языков нашего университета (возраст 17-20 лет) и учеников старших классов средней школы. Его целью было выявить взаимозависимость между коммуникативными способностями, формами коммуникативного поведения у студентов и старшеклассников и использованием ими Интернет-ресурсов в целях виртуального общения. Для этого каждой группе студентов в количестве 30 человек с каждого курса был проведен анкетный опрос и тестирование шкалой одиночества Фергюсона. В результате исследования выясни-

лось, что студенты успешно сочетают как живое общение с друзьями, так и времяпрепровождение в социальных сетях. Более того, большинство из обследованных легко устанавливают реальные контакты, компьютер не заменяет им друзей, и они не кидаются включать его сразу после пробуждения. Разумеется, есть небольшой процент студентов, для которых компьютер – основное средство общения, первый собеседник при пробуждении и последний перед сном. У этих людей уровень одиночества – выше среднего. Однако в массе своей, никаких отклонений в эмоциональной и коммуникативной сфере замечено не было.

Согласно аналогичным исследованиям среди учащихся 10-11 классов средних школ, 93 % опрошенных в возрасте 15-17 лет, проводя за компьютером в среднем около 7 часов в день, 6 часов 30 минут тратят именно на виртуальное общение. По результатам опроса для них главным и определяющим фактором является возможность компенсировать и нейтрализовать в ходе он-лайн-общения те препятствия, которые нередко делают болезненными непосредственные контакты: действительные (либо мнимые) недостатки собственной внешности, дефекты речи, некоторые свойства характера, пол, возраст, социальный статус. Виртуальная личность подростка (она же – самопрезентация в Интернете) более раскованна, является более эпатирующей и менее социально желательной по сравнению с реальным «Я». Отсюда и вторая причина обращения подростка к социальным сетям, как инструменту общения: возможность реализации качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций, по тем или иным причинам нереализованных в реальной жизни. Личная жизнь такого человека выставляется «напоказ», но чужие успехи легко могут вызывать депрессию, так как кажется, что жизнь других гораздо интереснее и ярче, чем собственная. Причиной активного взаимодействия в социальных сетях может также быть недостаточное насыщение общением в реальных контактах, и человек старается компенсировать недостаток общения, прибегая к помощи «виртуальных» друзей.

Такое поведение на протяжении длительного периода времени ведет к возникновению Интернет-зависимости, которой, по мнению ряда авторов, подвержено сейчас все больше и больше людей. Данная зависимость оказывает сильное влияние на личность, состояние и образ жизни молодого человека.

Согласно опросам, 53% опрошенных подростков находятся в состоянии ярко выраженного дискомфорта, не имея возможности выйти в Интернет. 40% испытывают постоянное желание находиться в on-line, 36% слышат жалобы окружающих на то, что они проводят слишком много времени в сети, и 60% опрошенных признают свою зависимость от Интернета, как средства коммуникации и осознают, что Интернет рождает проблемы в учебной деятельности, работе и в быту. Виртуальное общение способно целиком затянуть субъекта, не оставляя ему ни вре-

мени, ни сил на другие виды деятельности. Зависимые студенты страдают от академической неуспеваемости и ухудшения отношений с окружающими их людьми. Интернет-зависимость в отличие от других зависимостей в меньшей степени вредит здоровью человека, не разрушает его мозг, и казалась бы достаточно безопасной, если бы не явное снижение трудоспособности, эффективности функционирования в реальном социуме. Как наркотик, общение в Интернете может создавать иллюзию благополучия, кажущуюся возможность решения реальных проблем. В подтверждении этого факта стоит отметить, около 20% зависимых молодых людей считают такого рода общение «единственной возможностью поднять себе настроение».

Но нельзя сказать, что общение в социальных сетях носит исключительно негативный характер. У сетевой коммуникации имеется масса преимуществ по сравнению с общепринятыми способами личного общения. Можно поддерживать контакты с людьми, которые находятся на расстоянии десятков тысяч километров, можно расширять круг общения потенциально до бесконечности, не нужно беспокоиться о своей внешности и о производимом впечатлении: ведь пока что общение в Интернете в основном происходит с помощью текста, а воображение заполняет пустоты, оставленные ощущениями. К позитивным аспектам влияния на личностное развитие могут быть также отнесены преодоление дефицита коммуникации и повышение информированности.

Однако попытки перевести виртуальное общение в реальное по некоторым данным в 75 % случаях приносят негативный опыт. Выстроенный образ собеседника неосознанно наделяется желаемыми качествами и в большинстве случаев не имеет ничего общего с оригиналом, что приводит к разочарованию при реальной встрече. Но, несмотря на это, виртуальное общение продолжает набирать популярность, и в то же время наносить вред подросткам и молодежи, которые вместо социализации в реальном мире, ищут и находят возможность социализации в мире виртуальном. И хотя в первую очередь, социальные сети были созданы для обмена информацией, сейчас их возможности практически безграничны. Единственное, чего виртуальная сеть никогда не сможет заменить – это прелести живого общения, и при возникновении социальных связей в реальной жизни, виртуальное общение оказывается не нужным.

Ю. Толмачев

студент 3 курса факультета истории и международных отношений

Научный руководитель – профессор Байкова Л.А.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Интернет-общение и развитие личности

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Ядром ее является мотив, как основа формирования четкой иерархии ценностей. В настоящее время в связи с привлечением школьников к средствам интернет-общения, все более актуальной становится проблема формирования нового образа Я – «Сетевого Я», так называемая «сетевая идентификация».

Ценностные ориентации обучающихся определяются как интегральное (когнитивно-эмоционально-волевое) свойство и состояние готовности школьника к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве социальной среды, избрать стиль общения в интернет среды и выработать способы преобразования Сетевого Я.

Необходимо отметить, что Мухамеджанова Н.М. [1] считает необходимым выделять три основных компонента в структуре ценностей: когнитивный, эмотивный и поведенческий. Когнитивный есть элемент знания, эмотивный – эмоциональная составляющая, вытекающая из оценки; поведенческий – связан с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности. Отсюда следует, что процесс формирования ценностей посредством интернет среды носит вариативный характер и может изменяться в зависимости от конкретной ситуации.

Важно подчеркнуть, что для старшеклассника основная проблема использования электронных средств коммуникации заключается в неконструированности представлений о себе. Их отношение к себе основывается не на реальном положении вещей, а скорее идеализацией результатов своих неосуществленных планов. Интернет среда является подходящим местом для развития механизма оценки деятельности в сетевом общении, допускающим возможность экспериментировать с образом Я в настоящем, опосредованным анонимной средой.

Как отмечает Яницкий С.М, характерной чертой старшеклассников является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Появление жизненных планов, выступающих, по его мнению, как явления одновременно социального и этического порядка, характеризуется различием вопросов «Кем быть?» и «Каким быть?», т.е. обособлением процессов профессионального и морального самоопределения [2]. Тем самым в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней, автономной системы ценностей.

Практический этап нашей работы включал анкетирование старшеклассников по вопросам, перечисленным ниже.

1. С какого возраста вы общаетесь в Интернете? (Выберите один из вариантов:12;13;14;15;16; свой вариант).

2. Укажите из перечисленного, какие виды работ наиболее значимы для Вас в школьной жизни? (Подчеркните один вариант: участие в кружках; участие в гражданских акциях класса, школы (оказание помощи ветеранам, участие в школьных советах, общественных делах и др.); анализ содержания учебника и выполнение учебных заданий; самооценка результатов своей учебной деятельности).

3. Какие формы интернет-общения вы предпочитаете (Расставьте в порядке значимости для Вас: чаты, блоги, аська, форум, онлайн-игр, переписка по email, интернет-конференции, сайты для общения «В контакте», «Одноклассники»).

4. Сколько времени в день вы выделяете на подготовку домашнего задания на все уроки (Выберите один из вариантов:1,5 час.2 часа. 3 часа;впишите свой вариант;.не выполняю вообще).

5.Какой из представленных ниже источников Вы используете чаще всего? (Выберите один из вариантов: учебник, интернет, дополнительная литература.

6.Считаете ли Вы необходимым, чтобы у Вас были сформированы следующие способности и умения? (Расставьте их в порядке значимости для вас, 1 – очень важно, 2,3,4.. ... - менее важно: способность анализировать свои поступки и решения; умения учиться (в том числе, используя средства компьютера);умения адаптироваться к условиям жизни в обществе; умение ценить искусство; способность вызывать уважение и любовь со стороны окружающих людей ;умение беззаботно развлекаться; умение отстаивать свою гражданскую позицию; взаимодействовать и общаться в сети).

7. Как часто вы общаетесь посредством Интернета? (Выберите один из вариантов: ежедневно; редко; свой вариант).

8. Ниже предложен список утверждений. Расставьте их в порядке выраженности у вас: я всегда участвую в школьных акциях (милосердия, оказания помощи ветеранам Великой Отечественной войны и др.); я всегда интересуюсь событиями и проблемами, происходящими в нашей стране; я хочу участвовать в выборах; я знаю свои права и обязанности как гражданина России; я стараюсь отстаивать свое мнение и свою гражданскую позицию в школе; я всегда готов принять и понять позицию другого человека).

9. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом? (Выберите один из вариантов: да; нет; другой вариант).

10. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал? (Выберите один из вариантов: да; нет; другой вариант).

11. Интересна ли вам история Рязанского края и России? (Выберите один из вариантов: да; нет; другой вариант).

12. Что для вас значит патриотизм? (Выберите один из вариантов: бескорыстное отношение к Родине; готовность к самопожертвованию; позитивное отношение к Родине; патриотизм был у прошлых поколений)

13. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку? (Выберите один из вариантов: да; нет).

14. Часто ли вы задумываетесь о совершенных поступках? (Выберите один из вариантов: да; нет; не знаю).

15. Расставьте в порядке значимости для Вас следующие ценности: семья, любовь, карьера, друзья, здоровье, учеба, интернет.

16. Умеете ли вы контролировать свои эмоции? (Выберите один из вариантов: да; нет; не знаю).

Все это было направлено на выявление ценностных ориентаций учащихся. Количество респондентов составило сто школьников 10-11 классов школы № 65 г. Рязани. Более 70% обследуемых отметили, что анализ содержания учебника и выполнение учебных заданий, а также самооценка результатов учебной деятельности у них сформированы на достаточном уровне, приоритет ценности учебного познания уступает процессам рефлексии, так как один из респондентов одиннадцатых классов отметил «учеба это средство, но не цель, важно раскрыть и развить свой потенциал». Установлено, что у 35% учащихся средняя продолжительность подготовки к урокам составляет 30-40 минут; у 40% учащихся – 1,5 часа; у 25% старшеклассников - 2 часа и более.

Иерархия ценностей представлена у обучающихся следующим образом: 1) любовь – 20,5 %; 2) друзья – 19,5 % 3) интернет – 17, 5 % 4) семья – 15,9 %.

При подготовке к учебным занятием в основном используется интернет-пространство, как основной источник информации по подготовке к занятиям, данный вариант ответа выбрали 79,5 опрошенных. В системе приоритетов для школьников в сфере интернет-коммуникации на первом месте стоят сайты для общения «В контакте», «Одноклассники» – 50 % респондентов; на втором – «Аська» (19,8%), на третьем – онлайн-игры (10 %). При интернет-общении старшеклассники предпочитают следующие установки: «я всегда готов принять и понять позицию другого человека» (51% обследуемых поставил первым пунктом); «я всегда интересуюсь событиями и проблемами, происходящими в нашей стране» (76 % – поставили вторым пунктом); «я знаю свои права и обязанности как гражданина России» (48 % – поставили третьим пунктом); «я стараюсь отстаивать свое мнение и свою гражданскую позицию в школе» (65 % – поставили четвертым пунктом); «я всегда участвую в школьных акциях (милосердия, оказа-

ния помощи ветеранам Великой Отечественной войны и др.)» (68 % – поставили пятым пунктом); «я хочу участвовать в выборах» (97 % – поставили последним пунктом).

Следует отметить, что для большинства опрошенных (44 %) важнейшей потребностью является формирование способности вызывать уважение и любовь со стороны окружающих людей, 22 % школьников считают, что необходимо взаимодействовать и общаться в сети; 39,5 % процента общаются в интернете с 13 лет; 27,5 % респондентов – с 15 лет, и лишь 10,5 % с 16 лет. На вопрос о частоте общения посредством интернета 74,3 % респондентов ответили, что используют интернет-технологии ежедневно. На вопрос о том, испытывают ли учащиеся волнение при ответе на уроках один из респондентов написал «постоянное сидение в аське приводит к конфликтам с учителями, не знаю, что здесь такого необычного».

Дальнейшее наше исследование будет направлено на изучение степени сформированности структуры ценностных ориентаций современной молодежи и содержания ценностных ориентаций и их взаимосвязи с интернет-общением. Дело в том, что интериоризация ценностей как осознанный процесс происходит лишь при условии наличия способности выделить из интернет-среды те формы общения, которые представляют для школьника некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий, близких и далеких целей всей своей жизни, возможности их реализации и тому подобное. Второй параметр, характеризующий особенности функционирования ценностных ориентаций дает возможность квалифицировать содержательную сторону направленности личности находящейся на том или ином уровне развития. В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в структуру ценностных ориентаций личности, каковы сочетание этих ценностей и степень большего или меньшего предпочтения их относительно других и тому подобное, можно определить, на какие цели жизни направлена деятельность человека. Анализ содержательной стороны иерархической структуры ценностных ориентаций может также показать, в какой степени выявленные ценностные ориентации учащихся соответствуют общественному эталону, насколько они адекватны цели воспитания.

Список литературы

1. Мухамеджанова Н. М. Ценностные ориентации личности как результат приобщения к культуре. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_204.htm

2. Яницкий С.М. Ценностные ориентации личности, как динамическая система. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2755.htm>

Я.П. Вышлова,

студентка 3 курса института иностранных языков

Научный руководитель – доцент Еремкин Ю.Л.

Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Детские страхи в старшем дошкольном возрасте

Детские страхи являются наиболее сильной и опасной из всех эмоций, оказывающей значительное воздействие на психическое развитие ребёнка.

В современной цивилизации существует всё более возрастающее число объектов, событий, которые пугают или потенциально могут быть пугающими. Именно этим можно объяснить тот факт, что страх является предметом научного исследования, чаще, чем какая-либо другая эмоция.

Исследования детских страхов довольно широко представлены в работах отечественных и зарубежных ученых. Страх рассматривается как феномен невротического развития личности (Клейн М., Салливан Г.С., Файнберг С.Г., Фрейд З.), как значимый элемент социальных взаимоотношений ребенка с внешним миром (Захаров А.И., Лебединский В.В., Мухина В.

Многие страхи являются развитием ранее предшествующих страхов и тревог. Поэтому чем раньше начата работа по преодолению и предупреждению страхов, тем больше вероятность их отсутствия в старшем возрасте. Если психологическая помощь будет оказана в дошкольном возрасте, можно рассчитывать на эффект предупреждения развития психастенических черт характера и невроза в дальнейшем.

Ведущим страхом старшего дошкольного возраста является страх смерти. Его возникновение означает осознание необратимости в пространстве и времени происходящих возрастных изменений. Так или иначе, ребенок впервые ощущает, что смерть — это неизбежный факт его биографии. Страх смерти тесно связан со страхами нападения, темноты, сказочных персонажей, заболевания и смерти родителей, жутких снов, животных, стихии, огня, пожара и войны.

В своем исследовании страхов детей дошкольного возраста мы выдвинули предположение, что большинство страхов берут свое начало из семьи ребенка, определяясь конкретным воспитанием, поведением родителей, атмосферой семьи в целом. На количество и характер страхов оказывают влияние состав семьи, наличие конфликтных отношений между родителями в семье; психическое заражение страхами в процессе общения со сверстниками и взрослыми. Также нами было выдвинуто предположение, что наличие страхов влияет на развитие у ребенка таких качеств как тревожность, конфликтность, появления чувства незащищенности и т.д. Выдвинутые гипотезы проходили проверку в ходе проведения графического-проекционного теста «Дом – Дерево – Чело-

век» и сопоставлении полученных результатов с количественным показателем страхов у каждого ребёнка, который выявлялся с помощью «Опросника для выявления детских страхов» А.И.Захарова в комбинации с тестом «Красный дом, ЧЁРНЫЙ ДОМ» (в модификации М.Панфиловой). Также использовались «Тест для родителей на оценку уровня тревожности ребёнка» (А.И. Захаров) и «Тест-опросник для родителей на признаки тревожности» (по Лаврентьевой Г.П., Титаренко Т.М.). Анализ полученных результатов подтвердил, выдвинутые нами гипотезы.

В нашем исследовании мы не только изучали наличие страхов у детей и источники их возникновения, но и использовали различные приемы их преодоления. В данных целях использовался проективный метод «Нарисуй свой страх». Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, перестраивает свои отношения и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами.

Хороший результат избавления от страхов дает игра, в ходе которой ребенок получил удовольствие. Игра – это не только отражение в сознании детей окружающей действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. В игре осуществляется отношение к страхам без излишнего беспокойства и фиксации. Ребенок занят интересной деятельностью, включается в подвижные, эмоционально насыщенные игры. Благодаря этому и ощущению поддержки и любви со стороны взрослых, страхи рассеиваются, как дым. Чем больше интересов у детей, тем меньше страхов, и, наоборот, чем больше ограничен круг интересов и контактов, тем больше фиксация на своих представлениях и страхах.

Д.А.Давыдова,

студентка отделения «Логопедия» института психологии, педагогики и социальной работы, Научный руководитель – Славгородская Л.В. Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Особенности лексической стороны речи у дошкольников с минимальными проявлениями дизартрии

Проблеме минимальных проявлений дизартрии (стёртой дизартрии) посвящено достаточное количество исследований, однако актуальность изучения данной проблемы не снижается. Интерес исследователей обусловлен рядом факторов, в частности таких, как: большая распространенность среди детей дошкольного возраста, необходимость своевременного выявления и эффективного коррекционного воздействия данного речевого нарушения, разнообразие причин возникновения стёртой дизартрии. Минимальные проявления дизартрии представ-

ляют собой сложный речевой дефект, в структуре которого возможны нарушения лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста.

Л.В.Лопатина (1986) отмечает несформированность большинства компонентов функциональной речевой системы многих языковых процессов. Особенности лексики дошкольников со стёртой дизартрией, по её мнению, являются бедность словаря и трудности актуализации его в экспрессивной речи, вербальные парафазии, ошибки в использовании обобщающих понятий. В языковой продукции таких детей распространены модели антонимических пар, в основе которых лежит элемент отрицания.

Исследования Н.В.Серебряковой (1996) свидетельствуют о наличии качественных особенностей лексики детей с минимальными проявлениями дизартрии. Для таких детей характерны: незнание или неточное употребление многих слов, ограниченность объема словаря, особенно предикативного, замены слов, близких по семантике, замены слов словообразовательными неологизмами, однокоренными словами.

В исследованиях Р.И. Лалаевой (1999) отмечается ряд особенностей лексики дошкольников со стёртой дизартрией: ограниченность словарного запаса, значительное расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

Таким образом, у детей с минимальными проявлениями дизартрии отмечается ряд особенностей лексики, проявляющихся в неточном употреблении слов, ограничении словарного запаса, вербальных парафазах, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Эти нарушения приводят к неполноценной речевой коммуникации и ограничивают когнитивные возможности детей.

Колядова Н.Ю.

*студентка отделения «Психология» института психологии, педагогики
и социальной работы*

Научный руководитель – доцент Горохова Е.Н.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Особенности психологического сопровождения детей с РДА в условиях образовательных учреждений

Ранний детский аутизм (РДА) в настоящее время все чаще рассматривается как психолого-педагогическая проблема. Общеизвестно, что это особый тип нарушения психического развития, возникающего на основе биологической дефицитности нервной системы ре-

бенка (Л.С. Выготский, Л. Рубинштейн, В.В. Зеньковский, О.С. Никольская, В.В. Лебединский, А.Р. Лурия, В.С. Мерлин, И.С. Кон, В.А. Лебединский и др.).

В связи с этим особенно актуальным становится рассмотрение особенностей психологического сопровождения детей с ранним детским аутизмом в условиях образовательных учреждений.

Исследование влияния типа психологического сопровождения детей с ранним детским аутизмом в условиях различных образовательных учреждений на развитие детей с РДА проходило на базе следующих организаций:

- «The Promise», работающей по системе «Portage» с «особыми» детьми в городе Рязани, центра раннего развития «Академия детства» (занятия проходят индивидуально);

- Психолого-медико-педагогическая консультация г. Рязани, МДОУ № 110 г. Рязани (занятия проходят в группе).

В исследовании особенностей психологического сопровождения с помощью методики педагогического обследования ребёнка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью (Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева), методики диагностики форм общения (по М. И. Лисиной), методики «Социограмма» на основе третьего издания по Х. С. Гюнцбургу приняло участие 11 детей с ранним детским аутизмом.

На основе данных, полученных в результате проведенного исследования, были сделаны следующие выводы:

1) самые высокие показатели – 48 %, в сфере социального развития, было выявлено у детей, посещающих развивающие занятия для детей с ранним детским аутизмом психолого-медико-педагогической консультации и коррекционную группу детского сада;

2) в сфере двигательной активности наибольшее количество навыков – 100%, освоено детьми, занимающимися в центре раннего развития;

3) самые высокие показатели – 75 %, в сфере познавательного развития были выявлены у детей посещающих индивидуальные занятия в центре раннего развития и 63% сформированных навыков у детей занимающихся по программе «Портаж»;

4) обследование деятельности показало, что наибольшее количество сформированных навыков – 100% у детей занимающихся по программе «Портаж».

Деловую форму общения имеют 64% всех детей. Из них 27 % детей, посещающих занятия психолого-медико-педагогической консультации, 18 % детей, посещающих коррекционную группу детского сада и 18 % детей, занимающихся по программе «Портаж».

Внеситуативно-познавательную форму общения имеют 27 % детей: 9 % детей, посещающих коррекционную группу детского сада, 9 % детей, занимающихся по программе «Портаж» и 9% детей, посещаю-

щих индивидуальные занятия в центре раннего развития. Внеситуативно-личностная форма общения выявлена у ребенка, посещающего индивидуальные занятия в центре раннего развития).

На основе полученных данных можно сделать вывод, что гипотеза данного исследования подтверждена. Социальное развитие происходит лучше в детском дошкольном учреждении, где занятия проходят в группе, чем на индивидуальных занятиях со специалистом. Когнитивное развитие происходит быстрее и легче на индивидуальных занятиях со специалистом, чем в детском дошкольном учреждении, где занятия проходят в группе.

У.Ю. Кошелева,

студентка факультета экономики

Научный руководитель – доцент Назарова Ю.В.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Способность к саморазвитию первокурсников-экономистов

Саморазвитие — это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования».

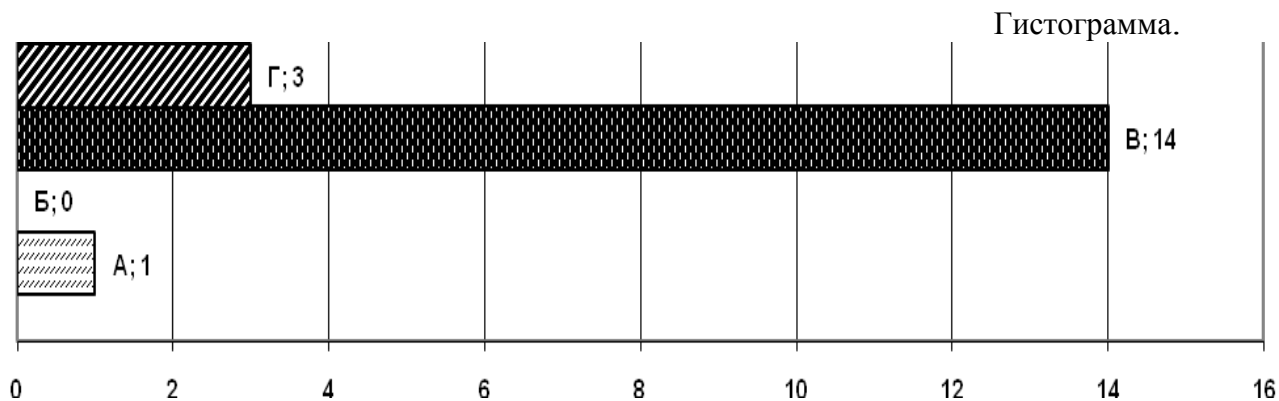
Каковы же характеристики и признаки саморазвития? Прежде всего, необходимо отметить, что саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности. Другой характеристикой саморазвития является активность личности, которая может быть или социальной активностью, или социальной реактивностью. Единицей анализа социальной активности является оптимальное сочетание инициативы и исполнительности. Наконец, важной характеристикой саморазвития является уровень развития самосознания, способности к самопознанию. Развитая способность к самопознанию с ее механизмами (идентификация и рефлексия) органически включается в процесс самопостроения личности, определения перспектив, способов и средств саморазвития. С понятием саморазвития тесно связано и понятие «жизненный путь личности». Они имеют ряд общих и ряд отличительных черт. Во-первых, и жизненный путь, и саморазвитие — сугубо индивидуальные процессы, характеризующие уникальную неповторимость каждой личности. Во-вторых, несмотря на уникальность и индивидуализированность, они даны каждому человеку объективно. Не может человек прожить жизнь, не имея своего жизненного пути, не строя свою личность (не развиваясь). В-третьих, они равны по времени: и жизненный путь человека, и саморазвитие начинаются с рождения и заканчиваются со смертью. Различия между ними — разная степень взаимообусловленности, которая может осуществляться или на протяжении всей жизни, или на определенных ее этапах.

Речь идет о том, что на определенных жизненных этапах интенсивность саморазвития коренным образом изменяет жизненный путь; в других

же случаях сами жизненные события интенсифицируют, замедляют или придают противоположный знак саморазвитию человека. Многое зависит от того, насколько и когда человек становится субъектом собственной жизни и субъектом собственного саморазвития. Если таковым он не является, а роль субъекта выполняют другие, то жизненный путь подвержен случайностям, стечениям обстоятельств, человек как бы «плывет по течению» событий своей жизни. Нужно отметить, что не всегда такое «плавание» является неудачным. Возможны и обратные ситуации, когда человек четко знает, что ему нужно, умеет управлять собой и строить себя в позитивном направлении, но обстоятельства складываются крайне неудачно, и он «выживает» только благодаря своему мужеству, самоотверженности, своей позиции и философии жизни. И все же позиция «автора своей жизни» предпочтительнее. Человек, стремящийся к саморазвитию на основе глубокого познания своей личности, строит свой жизненный путь более целенаправленно и реализует себя в большей мере (несмотря на жизненные сложности и препятствия), заслуживает большего уважения и, как правило, добивается больших результатов, чем человек, саморазвитие которого подчинено внешним причинам.

Единицей анализа саморазвития является самопостроение личности в каждый конкретный момент времени по воспроизводству, улучшению или ухудшению себя. В общем плане любой возраст имеет свои специфические задачи по самопостроению и саморазвитию личности. Но в большинстве случаев саморазвитие наиболее ярко проявляется в подростковом и юношеском возрасте. Без саморазвития мы не можем стать личностями, ведь личность-это тот человек, который никогда не останавливается на достигнутом и постоянно покоряет новые вершины. Поэтому от готовности к саморазвитию зависит очень многое. Человек не идеален и постоянно должен совершенствоваться. Но способностью к саморазвитию обладает не каждый, поэтому очень важно знать, насколько эта способность развита в конкретном человеке.

Для выяснения способности к саморазвитию мною был проведен тест среди студентов моей группы. В тестировании участвовало 18 человек. В результате анализа мною были получены результаты, которые отражены в гистограмме «Способность первокурсников к саморазвитию».



Значение «А» – могу совершенствоваться, но не хочу о себе знать, «Б» – не хочу о себе знать, не хочу изменяться. «В» – хочу знать о себе и могу измениться. «Г» – хочу знать о себе, но не могу себя изменить.

В результате обработки данных обнаружилось, что ответ «А» у 1 человека (5,5%), ответ «Б» – 0 человек, ответ «В» – 14 человек (77%), ответ «Г» – 3 человека (16,5%). Это свидетельствует о том, что практически все студенты группы хотят знать о себе, что, безусловно, говорит о способности к саморазвитию и совершенствованию. А это очень важно для формирования личности и дальнейшей жизни.

Одному из древних философов принадлежат слова: «Человек — мера всех вещей». А что является мерой самого человека? Ответ, наверное, очевиден — его дела и поступки. Именно по делам и поступкам судят о ценности человека, зрелости его как личности. За счет чего способен человек совершать деяния? (т. е. в чем состоит ценность самого человека?). Ценность человека состоит не только в его делах и поступках, но и в его умении постоянно работать над собой, самосовершенствоваться, все более глубоко познавать свои возможности и максимально использовать их в своей жизни и деятельности. Таким образом, саморазвитие – это то, без чего невозможна жизнь человека.

В.В. Соколовская

*студентка факультета русской филологии и национальной культуры
Научный руководитель – доцент Назарова Ю.В.
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань*

Коммуникативные и организаторские склонности моих однокурсников

Все мы живём в обществе. Каждому человеку необходимо уметь общаться с людьми и организовывать их в какой-либо совместной деятельности. Поэтому коммуникативные и организаторские склонности играют важнейшую роль в жизни человека, работающего в обществе, занимающегося общественной деятельностью, да и в личной жизни человека. Определить уровень коммуникативных и организаторских способностей нам помогает разработанный психологами тест «Коммуникативные и организаторские склонности». Готовясь к своей будущей профессиональной деятельности, каждый из нас старается адекватно оценить все стороны своей личности и, в первую очередь, уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Учитывая эти обстоятельства, 43 первокурсника с филологического факультета анонимно и добровольно прошли тестирование по тесту «КОС», ознакомились с общими и своими индивидуальными результатами.

Анализ результатов группы выявил следующее. В отношении коммуникативных склонностей самый низкий уровень проявления показали 19 человек, то есть 44 % тестируемых. Эти студенты (судя по их ответам), практически не способны нормально общаться. Уровень ниже среднего выявлен у 13 человек (30% опрошенных). Их ответы свидетельствуют о том, что они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Средний уровень выявлен у 8 человек, то есть у 19% респондентов. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Высокий уровень показали 2 студента (5% опрошенных). Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении. Очень высокий уровень показала одна студентка. Она быстро ориентируется в трудных ситуациях, непринужденно ведёт себя в новом коллективе, в любой обстановке инициативна, находчива, работоспособна и уверена в себе.

По организаторским склонностям получены следующие данные: 28 человек, то есть 65% имеют низкий уровень, эти студенты пока не способны организовать кого-либо. Уровень ниже среднего у 9 человек, т.е. у 21%. Они испытывают трудности в установлении контактов с людьми, не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. Средний уровень показали 2 человека. Они стремятся к общению и занимаются организаторской деятельностью, но эти качества у них требуют дальнейшего развития. Высокий уровень выявлен у 5% студентов, которые проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях, обладают хорошими организаторскими способностями. И очень высокий продемонстрировал 1 человек. Эта студентка принимает самостоятельные решения, отстаивает свое мнение и добивается принятия своих решений, любит организовывать игры, различные мероприятия, настойчива и одержима в деятельности.

Анализ результатов тестирования показал, что уровень коммуникативных и организаторских склонностей моих однокурсников не совпадает и нередко случаи диаметрально противоположных показателей по этим видам изучаемых склонностей. Поэтому мы приходим к выводу: если человек умеет общаться, это ещё не значит, что он обладает хорошими организаторскими способностями. Нас, конечно, огорчило, что очень мало студентов имеют пока высший уровень коммуникативных и организаторских способностей, а большинство находятся на низком

уровне развития. Это очень печально. Ведь общение – это то, что нас объединяет, то, что помогает нам в жизни. Возможно, уровень коммуникативных склонностей стал меньше из-за развития компьютерной техники. Ведь зачастую современный человек предпочтёт переписываться через Интернет, нежели встречаться и обсуждать всё непосредственно с глазу на глаз. Но самый главный результат тестирования в том, что мы узнали свои недостатки и теперь знаем, над чем нам предстоит работать.

А.Г. Юркова

*студентка факультета русской филологии и национальной культуры
Научный руководитель – доцент Назарова Ю.В.*

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Мотивация учения первокурсников филфака и социальное здоровье

Адекватная мотивация учения у студентов – важная составляющая их социального здоровья. Мотивы как побудители активности человека являются тем самым внутренним толчком, который стимулирует студентов в одном из основных видов деятельности – учебной деятельности. От выраженности мотивации во многом зависит успешность обучения в вузе. Понимая это, мы провели исследование уровня мотивации у студентов факультета русской филологии и национальной культуры, только начавших учебу в высшем учебном заведении. В тесте, который был предложен для выполнения, содержалось 6 видов мотивации: широко-познавательная, широко-социальная, учебно-познавательная, позиционная, мотивация самообразования и социального сотрудничества. Продиагностировано 44 студента, добровольно и анонимно принимавших участие в тестировании.

Были получены результаты с разницей до 45 баллов: самый высокий уровень мотивации (108 баллов) набрал студент под номером 2, а самый низкий (63) – студент с номером 33.

Рассмотрим ситуацию в каждой категории мотивации отдельно, опираясь на данные о том, что количество баллов определяет уровень мотивации. Так, например, 18-20 баллов – это высокий уровень, а результат менее чем в 12 баллов показывает полное отсутствие мотивации.

В отношении широких познавательных и широких социальных мотивов лишь 15 человек оказались высокомотивированными, а студенты (под номерами 19, 12, 11) не добрали баллов даже для низкого уровня мотивированности. В отношении учебно-познавательной мотивации 8 студентов показали, что это их основной (или один из основных) мотивов для учения, а 3 студента показали, что получение знаний в универси-

тете не является их мотивом обучения в вузе. В позиционных мотивах только три респондента пересекли границу высокого уровня, а 14 студентов не набрали и 12 баллов. В мотивации самообразования отличились ровно половина участников опроса: оказалось, что 22 студента руководствуются именно этим мотивом при получении образования, а номер 33 показал минимальное количество среди своих товарищей по курсу: он набрал всего 10 баллов. В последнем варианте мотивации (социальном сотрудничестве) выделилось из общей массы студентов всего двое (это студенты под 16 и 32 номером), а не набрали необходимого результата только четыре будущих филолога.

Возможность осознать собственную мотивацию учения уже в первые месяцы обучения в вузе я считаю важным для тех, кто заинтересован в получении высшего педагогического образования, т.к. именно с понимания своего отношения к главному виду деятельности в студенческие годы начинается работа над собой, а значит – возможность стать настоящим профессионалом. Остается только сожалеть, что в университет иногда приходят совершенно незаинтересованные в получении знаний или в выбранной профессии люди.

И. Смирнов,

студент 3 курса физико-математического факультета

Научный руководитель – доцент Башкирева Т.В.,

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Ценностные ориентации на семейные отношения студентов вуза

Цель исследования: изучить семейные ориентации у студентов вуза. Выборка составила 184 студента в возрасте 18-20 лет (юношей – 38, девушек – 146), обучающихся на физико-математическом, естественно-географическом факультетах, физической культуры и спорта, юридическом, истории и международных отношений, иностранных языков Рязанского государственного университета.

Исследованием выявлено, что для девушек в формировании семейных отношений значимыми являются: отношение к детям, ориентация на преимущественно совместную деятельность и зависимость супругов друг от друга, значимость сексуальной сферы в семейной жизни, элитарность устройства семьи, нежелательность развода, отношение к деньгам.

У юношей же приоритетными ценностями являются: ориентация на преимущественно совместную деятельность и зависимость супругов друг от друга, отношение к детям, значимость любви в супружеской жизни, сексуальной сферы в семейной жизни, патриархальное устройство семьи, нежелательность развода.

Выявлены следующие корреляционные связи акцентуации с семейными ценностями: 1) чем выше возбудимость, тем ниже значимость денег и запрета на сексуальные отношения в семейных отношениях; 2) чем выше педантичность и дистимность, тем меньше ориентация на преимущественно совместную деятельность и зависимость супругов друг от друга; 3) чем выше демонстративность, тем выше уровень ориентации на преимущественно совместную деятельность и зависимость супругов друг от друга.

Результаты анализа показали, что не сложившиеся гендерные отношения у детей юношеского возраста с родителями негативно отражаются на гендерной социализации юношей и девушек, усвоении ими ролей мужчины и женщины в социальных взаимодействиях и формирует проблемы социальных различий мужчин и женщин на институциональном уровне.

Таким образом, результаты исследования выявили, что проблема связана с нарушением семейных, и, в частности, детско-родительских отношений, разводами родителей сложностью взаимоотношений с отцом и, как следствие, низкой самооценкой, ориентацией на семейные ценности в брачно-семейных отношениях гендера.

М.П. Фешина,

*Студентка института психологии, педагогики и социальной работы
Научный руководитель – преподаватель Бугаева И.М.
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань*

Речевые и неречевые нарушения в структуре дефекта у дошкольников со стертой дизартрией

В логопедической практике стертая дизартрия является распространенным речевым нарушением. По данным Е. Ф. Архиповой, этот показатель среди детей достигает 52,8%. Поэтому проблема выявления и коррекции стертой дизартрии остается актуальной.

Вопросами диагностики, коррекции стертой дизартрии занимались многие авторы: Г.Г. Гуцман, О.В. Правдина, Л.В. Мелехова, О.А. Токарева, И.И. Панченко, Р.И. Мартынова, Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова.

Впервые термин «стертая» дизартрия был предложен О.А. Токаревой. Автор характеризует проявления «стертой дизартрии» как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления. По определению Л. В. Лопатиной, стертая дизартрия – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного

микроорганического поражения головного мозга. Л. В. Лопатина отмечала, что наиболее стойкими, выраженными, ведущими в структуре речевого дефекта у детей со стертой дизартрией являются нарушения фонетической стороны речи, имеющие специфический механизм. Нарушения звукопроизношения и просодических компонентов речи, обусловленные органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, отрицательно влияют на формирование фонематической, а также лексико-грамматической сторон речи.

Авторы, занимающиеся проблемой стертой дизартрии у дошкольников, выделяют речевые и неречевые нарушения в структуре дефекта у детей со стертой дизартрией. Среди речевых нарушений выделяют: нарушения звукопроизношения; нарушения голосообразования; нарушения просодических элементов речи; нарушения фонематического слуха; нарушения грамматического строя речи. Неречевые нарушения включают: нарушения моторных функций; нарушения эмоционально-волевой сферы, нервно-психических функций, познавательной деятельности.

Говоря о нарушениях звукопроизношения, необходимо отметить, что наиболее характерными для детей со стертой дизартрией являются нарушения произношения, проявляющиеся в одновременном искажении и отсутствии различных групп звуков. Нарушение голосообразования выражается в следующем: у детей со стертой дизартрии он либо тихий, слабый, а иногда, наоборот, хриплый, резкий, напряженный, чрезмерно громкий. Что касается нарушения просодических элементов речи, то в первую очередь нарушается восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. Нарушения фонематического слуха и нарушения грамматических структур являются вторичными в структуре дефекта у дошкольников со стертой дизартрией. Л. В. Лопатина писала, что у таких детей существование нечетких артикуляторных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков, то есть артикуляторные затруднения оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы данного языка. Нарушение грамматического строя речи, по мнению Е. Ф. Архиповой, характеризуется вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи. Механизм морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Нарушения моторных функций выявляются в сглаженной, стертой форме, что обуславливается наличием неярко выраженных органических нарушений. Описывая эмоционально-волевые нарушения, необходимо отметить, что они проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Нарушения ряда нервно-психических функций у дошкольников со стертой дизартрией имеют свои особенности, выраженные в недостаточности ряда психических

процессов (слуховое и зрительное восприятие, внимание, память, мыслительные операции) и снижении познавательной активности в целом.

Таким образом, поражение нервной системы при стертой дизартрии приводит не только к фонетическим расстройствам, но задерживает овладение всеми элементами языка (фонематическими, лексическими, грамматическими). Знание речевых и неречевых нарушений в структуре дефекта у дошкольников со стертой дизартрией помогает правильно выбрать методы и приемы воздействия на каждом этапе коррекционной работы. С учетом структуры дефекта у дошкольников со стертой дизартрией работа логопеда не должна ограничиваться постановкой и исправлением только дефектных звуков, она должна иметь более широкий диапазон коррекции всех компонентов речевой системы и личности ребенка в целом.

М.В. Беликова

студентка института психологии, педагогики и социальной работы

Научный руководитель – преподаватель Ю.А. Михеева

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,

г. Рязань

Особенности эмоционально-волевой сферы учащихся с нарушением интеллекта

Проблема изучения личности на протяжении многих лет является одной из наиболее актуальных проблем психологии и педагогики. В общей совокупности многообразных черт личности существенное место принадлежит эмоциям, которые оказывают большое влияние на проявление человеческой активности. Особую значимость этот вопрос приобретает в ходе работы с детьми с нарушением интеллекта.

Эмоциональная сфера умственно отсталых детей характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием. Известно, что такие дети склонны к разносторонним, поверхностным, неустойчивым, подверженным быстрым и резким изменениям, лишенным тонких оттенков эмоциям. Однако у некоторых школьников наблюдается затаенность, инертность, тугоподвижность эмоциональных реакций. В ряде случаев возникающие эмоции не соответствуют оказываемым на них внешним воздействиям.

Исследования показывают, что умственно отсталые учащиеся младшего школьного возраста не остаются равнодушными к прослушиваемым текстам, в которых включены эмоционально окрашенные компоненты. Дети в своих пересказах не только не пропускают эмоционально насыщенные фрагменты, но и акцентируют на них свое внимание, воспроизводят с большей выразительностью.

Почти все ученики правильно понимают и называют наиболее часто переживаемые ими самими состояния радости, обиды и злобы. Вместе с тем сложные эмоции социально – нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными для понимания и обозначения даже учениками старших классов.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит также к тому, что у учащихся коррекционных школ с большим опозданием формируются так называемые высшие духовно-нравственные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д. Объяснение находим в том, что формирование высших чувств предполагает слияние чувств и мыслительных процессов, слабость которых, в свою очередь, замедляет формирование высших чувств. Важно помнить, что такие чувства могут быть сформированы у умственно отсталых детей, однако для этого необходимо систематическое проведение специальной коррекционно-развивающей работы.

Также к числу наиболее значимых для понимания личности умственно отсталых детей и ее формирования относится проблема воли. Развитие воли у умственно отсталых школьников, как и других психических функций, – процесс длительный и протекающий замедленно. Волевая сфера у лиц с нарушением интеллекта характеризуется недостатком инициативы, неумением планировать свои действия. Для умственно отсталых школьников характерным можно считать такие проявления, как отсутствие инициативы, неумение выполнять какие-либо действия самостоятельно, слабость внутренних побуждений, слабая мотивация. У них не наблюдаются попытки преодолеть неудачи и препятствия. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, у других детей наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам.

При выполнении конструктивных заданий умственно отсталые учащиеся плохо ориентируются в задаче, теряются, встречаясь с трудностями, не проверяют результаты своих действий, не соотносящих с образцами. При решении задач школьники выбирают более простую. Выполняя какую-либо работу, они руководствуются близкими мотивами. Желание выполнить задание быстро проходит. Учащиеся не в состоянии завершить начатую работу, если к этому их не побуждают внешние дополнительные стимулы. Однако дети способны проявить волевое усилие в тех случаях, когда знают, как надо действовать, и испытывают потребность в этом действии.

Опыт работы в специальной (коррекционной) школе VIII вида показывает, что к старшим классам у школьников происходит определённое развитие воли и эмоций. Есть сведения о том, что некоторые выпускники неплохо ориентируются в бытовых и практических вопросах, демонстрируя при этом черты волевого поведения. Подростки пусть

поверхностно, но понимают свои чувства и чувства окружающих людей, в той или иной степени контролируют свои внутренние переживания, устанавливают определенные отношения и контакты, в основном правильно ведут себя в коллективе.

В целом, необходимо отметить, что развитие личности детей с нарушением интеллекта, воспитание у них положительных качеств – одно из ведущих направлений коррекционной работы, в процессе которой происходит формирование эмоционально-волевой сферы, что, в свою очередь помогает умственно отсталым адаптироваться к окружающему миру.

Библиографический список

1. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство.- СПб.: Речь, 2007.- 391 с.

2. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений -2-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2004. – 160 с.

3. Рубинштейн С. Л. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология".- 3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986. - 192 с.

Т.Р. Чевтаева

студентка института психологи, педагогики и социальной работы.

*Научный руководитель - преподаватель Ю.А. Михеева,
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань*

Профориентационная работа в специальной (коррекционной) школе VIII вида

Очевидно, что воспитанники коррекционного учреждения VIII вида с самого раннего возраста нуждаются в специальных условиях воспитания и обучения. Формирование необходимого уровня адаптивности к условиям социума, готовности к жизни в обществе и к выполнению общественно полезного труда требует усилий многих специалистов.

Поскольку труд является одним из основных факторов, способствующих интеллектуальному развитию ребенка, коррекционное учреждение VIII вида нацелено не только на формирование необходимых учебных знаний, умений и навыков у детей, но и на подготовку своих воспитанников к самостоятельной жизни и деятельности в естественном социальном окружении. В связи с этим коррекционная задача по развитию интеллектуальных функций теснейшим образом связана с общесоциальной задачей трудового воспитания в школе VIII вида. Её решение

позволяет выпускнику быть готовым к получению профессиональной подготовки и полноценному включению в производительный труд.

Как показывает практика, некоторая часть выпускников коррекционных школ идут на производство, выполняя там тяжелые неквалифицированные виды труда, но значительная доля выпускников завершают профессиональное образование в специальных группах ПТУ. Однако, тем не менее, и те, и другие испытывают затруднения в последующем трудоустройстве, которые обуславливаются рядом факторов:

- психологической неготовностью к моменту перехода от обучения к сфере профессионального труда;

- отсутствием ясной жизненной перспективы, одной из причин которого является чувство социальной незащищенности;

- неадекватной самооценкой и недостаточно сформированной способностью оценки своих возможностей и способностей при определении профиля и содержания профессии;

- неспособностью адекватно учитывать влияние производственного микроклимата на человека и неготовностью к преодолению определенных профессиональных трудностей и др.

Таким образом, мы видим, что существует ряд серьезных проблем, нерешенность которых препятствует профессиональной интеграции в общество лиц с интеллектуальным недоразвитием.

Очевидно, что в решении этой проблемы существенную роль может сыграть система организационно-методических и практических мероприятий по профессиональной ориентации, профотбору, профессиональному самоопределению учащихся школы VIII вида, ставящая целью не только предоставление информации о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию учеников, формированию у них способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии.

Профессиональная ориентация школьников с нарушением интеллекта осуществляется в различных видах деятельности – познавательной, общественно полезной, коммуникативной, игровой, с учетом возрастных и индивидуальных возможностей и особенностей каждого школьника, способствующей накоплению его социально-профессионального опыта.

Работу по профориентации ведут классный руководитель, психолог, социальный педагог, воспитатели и учителя профессионально-трудоуственного обучения в тесном контакте со школьным врачом. Они изучают склонности умственно отсталого школьника, его тяготение, стремление к определенному роду занятий и в связи с этим формируют соответствующую профессиональную направленность с учетом объективных возможностей включения выпускников в профессиональную деятельность.

Профориентационная работа в специальной школе VIII вида проводится в форме бесед, экскурсий, деловых игр. Также создаются кабинеты профориентации, подбирается соответствующая литература, уделяется внимание наглядной агитации, создается реальный план профориентационной работы и т. п.

Важно помнить, что работа по профессиональной ориентации не прекращается с окончанием уроков, ею должна быть наполнена каждая минута, проведенного в школе времени. Организационные формы профориентации учащихся во внеклассной работе многообразны: праздники, вечера, утренники, встречи, беседы, трудовые сборы, экскурсии, конкурсы, выставки, игры, внеклассное чтение, оформление стендов и альбомов, кружковые занятия.

Основой профориентации учащихся в специальной школе является воспитательная работа в группе. Главная задача воспитателей заключается в том, чтобы организовать активную и разнообразную деятельность учащихся, связанную с их подготовкой к выбору профессии. При подготовке любого мероприятия важно добиться, чтобы школьники были не просто зрителями и слушателями, а активными участниками.

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что приобретение к профессии – дело трудное и кропотливое. Это не мероприятие, а ежедневная работа, растянувшаяся на годы. Конечно, не все выпускники выберут профессии, по которым их обучали в школе. На это есть много объективных причин. Но не надо считать свои усилия в профориентировании напрасными. От педагогов зависит, что явится результатом трудового обучения и воспитания: стойкий интерес к предмету, а затем к профессии или же пассивное и даже негативное отношение к ней. Ведь именно из школы дети должны вынести умение выдерживать трудовую нагрузку, доводить начатое дело до конца, уважение к рабочим людям. А эти качества необходимы в любой профессии.

УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

Alaa El-Din M. Darweesh, Neuropsychiatry department, Faculty of Medicine, Assiut University, Assiut, Egypt

Hamdi N. El-Tallawy, professor, Neuropsychiatry department, Faculty of Medicine, Assiut University, Assiut, Egypt

Ikram I. Mohamecf, Faculty of Nursing, Assiut University, Assiut, Egypt

Nefissa Abd El-Kader, Faculty of Nursing, Cairo University, Egypt

Taha A. Al-Mestikawy, professor, Professor of Psychology, Vice Dean, Faculty of Arts, Assiut University, Egypt

Tabuteau Wendy, director ThePromise, 181 Jersey Road, Isleworth, Middlesex, Great Britain, United Kingdom

White Mollie, MA Dip Ed, Consultant to ThePromise, London, Great Britain, United Kingdom

Zamzam A. Ahmed, Faculty of Nursing, Assiut University, Assiut, Egypt

Авдеев В.С., аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г.Рязань

Аверьянова Елена Владимировна, аспирант, Институт психологии, социологии и социальных отношений московского городского педагогического университета (ИПССО МГПУ) г. Москва

Антипова Оксана Анатольевна, педагог-психолог, Муниципальное образовательное учреждение «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие», г. Касимов, Рязанская область, РФ

Алейкин Андрей Геннадьевич, аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Алентикова Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Арутюнян Татьяна Арташевна, аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Архарова Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Байкова Лариса Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института психологии, педагогики и социаль-

ной работы, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Бакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Балакина Анна Юрьевна, учитель, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7», г. Рязань

Башкирева Анастасия Викторовна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Башкирева Татьяна Валентиновна, кандидат биологических наук, доцент Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Белова Ольга Анатольевна, кандидат медицинских наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Беспалова Татьяна Михайловна, кандидат психологических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Блинкова Анастасия Вячеславовна, психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1, г. Михайлов, Рязанская область, РФ

Бобылёва Ольга Алексеевна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Бочкарева Светлана Михайловна, преподаватель, Рязанский государственный радиотехнический университет, г. Рязань

Будкина Юлия Евгеньевна, аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Буробина Лидия Николаевна, ст. преподаватель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Бурмистрова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Московский психолого-социальный институт, г. Москва

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет (ИПССО МГПУ), г. Москва

Васильева Валентина Дмитриевна, кандидат технических наук, доцент, Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград

Васильева Ирина Вячеславовна, преподаватель, Академия ФСИИ России, г. Рязань

Власова Лариса Анатольевна, кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии, Московский психолого-социальный институт, филиал, г. Рязань

Воронина Татьяна Сергеевна, преподаватель, Рязанский государственный радиотехнический университет, г. Рязань

Вознесенская Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, директор Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, г. Рязань

Галицына Ирина Викторовна, старший преподаватель, педагог-психолог, Рязанский государственный радиотехнический университет, г. Рязань

Гераськина Марина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Горелова Анастасия Сергеевна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Гребенкина Лидия Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и педагогических технологий, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Головичёва Юлия Владимировна, аспирантка, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г.Саратов

Голубева Виктория Андреевна, педагог-психолог, МОУ ДОД ДЮСШ МО Рязанский муниципальный район, г. Рязань

Гребнева Е.В., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г.Тула

Гревцова Екатерина Алексеевна, доктор медицинских наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Губарева Т.В., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г. Тула

Дементьева Маргарита Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Демидова Светлана Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Дергачева Елена Сергеевна, аспирант, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна, Московская область, РФ

Дубовицкая Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, доцент, Стерлитамакская государственная педагогическая академия, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, РФ

Дунцева Валентина Борисовна, зам. директора по психолого-педагогической работе, педагог-психолог, МОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» Доверие», г. Касимов, Рязанская область, РФ

Евтешина Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Егорова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Еременко Елена Александровна, педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Касимов, Рязанская область, РФ

Егорова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Елгина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Московский институт экономики, менеджмента и права, филиал, г. Рязань

Ерофеева Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зам. декана психологического факультета, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна, Московская область, РФ

Ершова Регина Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна, Московская область, РФ

Еремкин Юрий Логинович, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Жалабкович И.Н., Академия ФСИН России, г. Рязань

Желтова Светлана Станиславовна, преподаватель детской школы искусств, Московский областной музыкально-педагогический колледж, г. Егорьевск

Журавлева Мария Валентиновна, ст. преподаватель, Московский городской педагогический университет, г. Москва

Завьялова Ирина Геннадьевна, учитель, ОГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 10 г. Рязани», г. Рязань

Захарова Анна Александровна, кандидат психологических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Ивкина Тамара Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Исаева Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии МГППУ, зав. лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии ПИ РАО, г. Москва

Калмыкова Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, профессор, зав. лабораторией, Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Карпачев Анатолий Георгиевич, аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Киселёва Татьяна Викторовна, учитель, ОГОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №10 г. Рязани», г. Рязань

Кича Алла Викторовна, соискатель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Корчагина Лариса Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Крапотина Наталья Валерьевна, педагог-психолог, Центр психолого-медико-социального сопровождения «Доверие», г. Касимов, Рязанская область, РФ

Красавцева Елена Михайловна, руководитель студии бального танца, г. Рязань

Кузнецова Карина Сергеевна, аспирант, Педагогический институт ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского», г. Саратов

Кулешова Марина Юрьевна, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 124», г. Рязань

Курносова Ольга Сергеевна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Куштавкина Ирина Аркадьевна, методист, психолог, МОУ «Городской информационно-педагогический кабинет (центр)», г.Касимов, Рязанская область, РФ;

Ладохина Ирина Юрьевна, педагог-психолог, МОУ «Гимназия № 5», г. Рязань

Лапшина Татьяна Сергеевна, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 124», г. Рязань

Леева Анна Николаевна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Литовкина Ирина Викторовна, учитель, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27», г. Астрахань

Ламсков Александр Викторович, заместитель декана по воспитательной работе, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Лобанова Альбина Александровна, преподаватель, Рязанское военное воздушно-десантное командное училище (военный институт) имени генерала В.Ф. Маргелова, г. Рязань

Лукова Марина Сергеевна, кандидат психологических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Лях Татьяна Ильинична, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г. Тула

Макаренкова Екатерина Михайловна, преподаватель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Макеева Елена Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Максимова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Саратовский государственный социально-экономический университет, г. Саратов

Мартишина Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Маслова Ирина Павловна, педагог-психолог, средняя школа № 11, г. Рязань

Медведская Татьяна Сергеевна, ассистент, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Микова Ирина Митковна, преподаватель, Рязанский государственный радиотехнический университет, г. Рязань

Мирчетич Марина Андреевна, психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №7», аспирантка, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Митина Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина, г. Рязань

Михеева Юлия Александровна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Москвина Елена Алексеевна, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 124», г. Рязань

Назарова Юлия Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Наумова Ирина Викторовна, директор, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 56», г. Рязань

Нестеренко Ольга Борисовна, доцент, Дальневосточный государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск

Никитина Татьяна Сергеевна, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 124», г. Рязань

Николаева А.Д., кандидат медицинских наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Ожерельева Светлана Викторовна, педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 55», г. Рязань

Онкович Анна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом, Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Осницкий Алексей Константинович, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, зав. кафедрой общей психологии, Московская гуманитарно-техническая академия, г. Москва

Пастухова Марина Владимировна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Перехватова Александра Викторовна, кандидат педагогических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Перова Наталия Андреевна, аспирант, Балашовский институт (филиал) ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, Саратовская область, РФ

Поликарпова Марина Леонидовна, преподаватель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Пряжонова Елизавета Владимировна, психолог, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище (военный институт) имени генерала В.Ф. Маргелова, г. Рязань

Петрушина Любовь Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Разина Людмила Николаевна, заместитель директора по учебной работе, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 56», г. Рязань

Роюк Светлана Евгеньевна, ст. преподаватель, Волынский национальный университет имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Рыжкова Алена Николаевна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Самарина Эльвира Владимировна, кандидат психологических наук, директор Центра практической психологии, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Сбитнева Наталья Николаевна, преподаватель, Рязанский автомобильный институт имени В.П. Дубынина, г. Рязань

Симакова Елена Святославовна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Славгородская Лариса Васильевна, преподаватель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Слепцова Евгения Викторовна, преподаватель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г.Рязань

Строева Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, Новгородский Государственный Университет им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Сулова Светлана Михайловна, учитель, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Скопин, Рязанская область, РФ

Сухов Анатолий Николаевич, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии и социальной работы, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Теняева Ольга Васильевна, соискатель, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Тимошина Татьяна Александровна, преподаватель, Московский психолого-социального институт, филиал, г. Рязань

Толмачева Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Трушкина Евгения Андреевна, аспирантка, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Трыканова Светлана Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Уварова Светлана Яковлевна, аспирантка, Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Биишевой, г. Стерлитамак, Башкортостан, РФ

Федоренко Раиса Петровна, кандидат психологических наук, доцент, Волынский национальный университет имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Федотенко Инна Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г.Тула

Фирсова Юлия Николаевна, аспирант, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Фокин Владимир Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социально-педагогических наук, социологии и политологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого, г. Тула

Фокина Евгения Вячеславовна, соискатель, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г.Тула

Фомина Наталья Александровна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Харченко Наталия Валентиновна. Кандидат педагогических наук, доцент, Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, г. Переяслав-Хмельницкий, Украина

Чинакал Ольга Вячеславовна, зав. отделением иностранных языков ИДПО, Российский университет дружбы народов, г. Москва

Чуктурова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Башкортостан, РФ

Чулкова Елена Николаевна, ассистент, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

Чурилова И.А., Академии ФСИН России, г. Рязань

Шабалина Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, Бийский педагогический государственный университет имени В.М. Шукшина, г. Бийск

Шалагинова К.С., кандидат психологических наук, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г. Тула

Шарапова Р.З., Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна, Московская область, РФ

Шахшанатова Умриза Шахшанатовна, старший преподаватель кафедры общей психологии, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Дагестан, РФ

Щербаков Г.В., Академия ФСИН России, г. Рязань

Югфельд И.А., Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г. Тула

Югфельд Л.А. Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н.Толстого, г. Тула

Яковлева Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета клинической психологии, зав. кафедрой общей психологии с курсом педагогики, Рязанский государственный медицинский университет имени И.П. Павлова, г. Рязань

Якушева Юлия Павловна, педагог-психолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 50», г. Рязань

Научное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Материалы
2-й Международной научно-практической конференции,
посвященной Году учителя,
7—9 октября 2010 года

Под редакцией
Байковой Ларисы Анатольевны,
Фоминой Натальи Александровны,
Сухова Анатолия Николаевича

В авторской редакции

Технический редактор *С.П. Новикова*

Подписано в печать 21.09.10. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₁₆.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 30,92. Уч.-изд. л. 32,2. Тираж 150 экз. Заказ № 237

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22