

***Психология образования:
Модернизация системы
образования в условиях введения
в действие новых
профессиональных стандартов***

**Х Всероссийская
научно-практическая
конференция**

**Материалы
Х Всероссийской
научно-практической
конференции**

**Москва
8-10 апреля 2014**

«Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов »
(Москва, 8-10 апреля 2014 г.) Материалы X Всероссийской научно-практической конференции—М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» образования, 2014— 450с.

В сборнике представлены материалы выступлений участников X Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов », состоявшейся в г.Москве 8-10 апреля 2014 г. Статьи посвящены актуальным проблемам психологии образования.

Издание адресовано психологам, педагогам, специалистам служб практической психологии образования, руководителям образовательных учреждений.

Редакционный совет: *Рубцов В.В. (председатель), Асмолов А.Г., Алехина С.В., Буланова О.Е., Волкова Е.Н., Дубровина И.В., Журавлев А.Л., Забродин Ю.М., Зинченко Ю.П., Ключева Т.Н., Мелентьева О.С., Романова Е.С., Стаховская В.П., Фетискин Н.П., Холодная М.А., Чаусова Л.К., Чепель Т.Л., Чернышов А.С., Шадриков В.Д.*

ISBN 978-5-9900872-7-9

© Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России »



**ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛогов
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ**

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России »

Контактные телефоны:
8(495) 623-26-63

www.rospsey.ru

Rospsy.ru@gmail.com

Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса как важнейшее условие формирования субъектных качеств у школьника

Акатов Л.И.,
Курский государственный университет,
г. Курск

Чтобы более полно осознать роль психолого-педагогического сопровождения в реализации обозначенной проблемы, обратимся к анализу сущности категории «психолого-педагогическое сопровождение» как профессиональной деятельности взрослых, взаимодействующих с ребенком в процессе его обучения и воспитания.

Данное словосочетание включает в себя три компонента: «психологический», «педагогический» и «сопровождение». Центральным, системообразующим компонентом выступает слово «сопровождение». Его смысл, как разъясняется в словаре Ожегова, означает: следовать рядом, быть вместе с кемнибудь, ведя куданибудь или, идя за кемнибудь, увлекать за собой. То есть в данном понятии отражается поступательное движение, направленность активности взрослых людей в совместной деятельности с детьми.

Слово «психологический», в отличие от значения предыдущего понятия, определяет содержание процесса сопровождения, основой которого является грамотное использование закономерностей развития психики и личности учащихся, их социализации и психической деятельности на всём протяжении обучения в школе.

Категория «педагогический» вытекает из задач, которые решает педагогика. В этой связи целью взрослых в психолого-педагогическом сопровождении учащихся является определение средств и создание благоприятных социально-психологических условий для успешного обучения, социального и психического развития детей.

Исходя из сказанного, психолого-педагогическое сопровождение школьников в учебно-воспитательном процессе представляет собой сложное комплексное образование, технологию взаимодействия со школьниками, в которой отражаются все аспекты функционирования педагогического коллектива по использованию научно-обоснованных средств и созданию позитивных условий для совместной деятельности педагогов и воспитанников, в целях их успешного обучения и личностного роста.

Анализ специальной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения учащихся показывает, что многими авторами данная функция сужается, и, зачастую, основная роль в её реализации отводится педагогу-психологу. Вполне очевидно, что при таком подходе, даже при замечательной работе педагога-психолога, выполнить основную цель психолого-педагогического сопровождения учащихся – создать полноценную развивающую образовательную среду для максимального личностного развития и эффективного обучения учащихся, без усилий администрации школы и всего педагогического коллектива, не реально.

Поэтому в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся каждый из участников образовательного процесса должен грамотно выполнять свою роль. Администрация школы – целенаправленно работать над созданием благоприятных условий для реализации задач психолого-педагогического сопровождения и управлять этим процессом; учителя – обеспечивать высокий уровень обучения и воспитания учащихся, умело стимулировать их активность на приобретение знаний, саморазвитие и самовоспитание; педагог-психолог – создавать условия для максимального личностного развития и обучения каждого школьника с учётом их возрастных особенностей и потенциальных возможностей, а также способствовать формированию как у педагогов, так и учащихся психологической культуры.

Вся эта спланированная и скоординированная работа субъектов образовательного процесса по реализации своих функций, должна в конечном итоге привести к качественным изменениям в личностном развитии учащихся. Каждый школьник должен постепенно становиться достаточно зрелой личностью, обладающей потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию, способной отдавать отчёт о своём месте в жизненном пространстве и принимать по отношению к себе и окружающим людям разумные и ответственные решения.

В этом контексте на первое место в учебно-воспитательной работе школы выходит проблема формирования учащегося как субъекта различных видов деятельности и, прежде

всего, учебной. Субъектность человека – это такое системное качество, которое способствует превращать свою жизнедеятельность в предмет преобразования, реализовывать поставленные цели, управлять, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий .

Процесс формирования субъектности у школьников – это не разовое мероприятие, а система всей многогранной и многоаспектной работы школы по воспитанию целеустремлённой, нравственно и интеллектуально развитой и устойчивой личности, способной к самосовершенствованию. Субъектность, как личностное качество, возникает постепенно и становится заметным, когда у ребёнка появляется самооценка, и он начинает переходить с внешнего управления на самоуправление.

На основании результатов проведенных исследований можно сделать вывод о том, что приобретение школьниками субъектных качеств положительно сказывается на развитии личности в целом, и, прежде всего, на направленности её активности. Личность, как известно, формируется под воздействием многих факторов: семьи, сверстников, школы, взрослых, средств массовой информации и т. д. Их влияние может быть большим или меньшим в зависимости от того, какой фактор для школьника становится референтным. Если же школьник приобретает субъектные качества, то его отношение к названным факторам, в связи со стремлением к самоизменению, становится более избирательным.

Учитывая данное обстоятельство, появляется возможность, целенаправленно управлять этими процессами и моделировать условия, привлекательные для участия в них школьников. Такими условиями, как показывают многочисленные исследования (Л.И. Акатов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, А.С. Чернышёв и др.), является развивающая образовательная среда, обладающая дополнительными возможностями для включения учащихся в различные виды индивидуальной и совместной деятельности с учётом их способностей и интересов, как в учебное, так и во внеучебное время.

Развивающая образовательная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В ней наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп. Обучающий эффект в такой среде обеспечивается, прежде всего, за счет социальной активности самих учащихся.

Цементирующей основой развивающей образовательной среды выступают её субъекты – педагоги и учащиеся. Однако, как показывает многолетний опыт работы многих школ г. Курска и Курской области, позитивная развивающая образовательная среда, соответствующая данному выше определению, может быть создана лишь при условии, если педагогический коллектив функционирует как единый социальный организм. Проявить себя в полной мере учитель может только в том случае, если он включён в высокоорганизованное и высокопрофессиональное сообщество. В работе учительского коллектива должны быть созданы такие условия, чтобы учителя стремились к профессиональному росту, использованию в своей работе новых, более эффективных педагогических технологий, форм и методов воздействия на учащихся.

Реализация названных задач в значительной мере зависит от администрации школы, от её умения создать в педагогическом коллективе атмосферу уважительного отношения к каждому учителю, к тому, на что направлены его усилия. Такому подходу способствует объективная оценка его деятельности, психолого-педагогическая поддержка в затруднённых ситуациях, целенаправленная методическая работа, создание условий для самореализации учителя в учебное и во вне учебное время и т.д.

Особая роль в этом перечне организационных мероприятий принадлежит формированию как у педагогов, так и учащихся психологической культуры. Психологическая культура – это составная часть базовой культуры личности, её способность и готовность решать проблемы взаимодействия с социальным окружением и с самим собой на основе знаний закономерностей развития психики и личности. Она проявляется в умениях управлять своими действиями, поступками и эмоциями, в определении жизненных целей и средств их реализации, в умении слушать и слышать других людей и т.д. Овладение субъектами образовательного и воспитательного процесса психологической культурой, позволяет поднять на более высокий

качественный уровень психологическую составляющую в обучении и воспитании учащейся молодёжи и в её психолого-педагогическом сопровождении.

Разумное использование в учебно-воспитательном процессе закономерностей развития психики и личности человека, её духовной сферы позволяет без дополнительных экономических затрат более эффективно осуществлять подготовку подрастающей смены к интеграции в социальную жизнь. Поэтому, в числе первоочередных мер решения данной задачи может стать, на наш взгляд, введение в школьную практику преподавания психологии, а также усиление внимания к психологическому просвещению и образованию учителей. Обусловлено это тем, что многие педагоги, завершив обучение в вузе, полагают, что знаний которые они получили в нём, достаточно и учиться дальше не следует, так как настала их очередь учить других. Отсюда даже среди педагогов, считающих себя профессионалами, нередко встречается непонимание значения научного подхода в обучении и воспитании учащихся, игнорирование психологических знаний в работе с ними, ориентация лишь на словесные методы воспитания. Нередко учителя, располагая достаточной информацией о знаниях, суждениях и поступках ребёнка, не могут понять их, правильно оценить и найти причины его неадекватного поведения, разобраться в сложном переплетении переживаний и чувств и оказать ему психологическую помощь.

Учитель же, обладающей психологической культурой, строит процесс обучения и воспитания детей не только с точки зрения интуиции и здравого смысла, но и с учётом закономерностей возрастного, психического и социального развития детей, ставя в центр внимания личность воспитанника и её формирование. Он не только даёт знания своим воспитанникам по математике, литературе, истории, биологии, но он учит их своим примером трудолюбию, благородству, вниманию и уважению к людям, честности, великодушию, деликатности. В этом красота и сила учительской профессии. Выпускники воздают почести своим учителям не только за то, что они открыли им путь к знаниям, а потому, что они формируют человека как личность, способную самоизменяться и реализовывать себя в жизни.

Создать условия для своевременного формирования у школьников субъектных качеств с учётом особенностей их возрастного развития – дело непростое. Учащийся сначала должен научиться понимать себя и других людей, у него должны появиться качества, необходимые как для нормального вхождения в школьную среду, так и для самоизменения. К числу таких наиболее важных качеств, можно отнести: стремление к самореализации; уверенность в своих силах; самостоятельность взглядов и суждений; чувство собственного достоинства; поглощённость учебной деятельностью; гуманное отношение к людям; инициативность и гибкость; критичность к себе и окружающей действительности; восприимчивость и открытость по отношению к новому и др.

Личность школьника формируется, прежде всего, в поступках и деятельности. Следовательно, проблема формирования субъектности не может решаться без создания условий для интенсификации учебно-воспитательного процесса не только в учебное, но и во внеучебное время. Важно создать такие возможности, в которых каждый школьник нашёл бы для себя после уроков увлекательное интересное занятие, позволяющее ему самореализовать себя и самоутвердиться в школьном коллективе. В своё время В.А. Сухомлинский обращал внимание на то, что школа становится очагом духовной жизни, если учителя дают интересные и по содержанию, и по форме уроки. Но замечательные, блестящие уроки есть там, где имеются ещё что-то замечательное кроме уроков, где имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков.

В отличие от школьных уроков внеучебная сфера, куда школьник приходит с учётом своих увлечений и интересов, позволяет более полно раскрыться его способностям, наладить отношения сотрудничества с учителями и сверстниками. В ней становится реальным удовлетворение потребности в самоутверждении путём проявления своих способностей в сфере его интересов. Во внеучебной деятельности легче создать ситуацию успеха и повысить эмоциональный тонус школьника. Задача состоит в том, чтобы дать каждому школьнику пережить радость от реальной успешной деятельности, получить удовлетворение от результата своего труда. Даже разовое переживание успеха благоприятно влияет на психологическое самочувствие школьника, даёт ему возможность пережить радость признания, ощущения своих

возможностей, веры в завтрашний день.

Когда идёт речь о формировании субъектных качеств у школьника, то имеется в виду ориентация этого процесса не на один какой-либо вид деятельности, а на всю его многоаспектность. В этой связи важнейшим фактором развития субъектности в школьном возрасте является воспитание у учащихся трудолюбия. Жизнь подтверждает, если у человека это качество привито в детстве, то оно остаётся навсегда. Трудовое воспитание, как говорил В.А. Сухомлинский – это гармония трёх понятий: надо, трудно и прекрасно. Нет и не может быть воспитания вне труда и без труда, потому что без труда во всей его сложности и многогранности человека нельзя воспитать.

Можно встретить утверждение о том, что воспитать у школьников трудолюбие можно только путём их включения в физический труд. Однако для школьника главный труд – учение, и, естественно, воспитание трудолюбия в учебной деятельности – одно из ведущих направлений трудового воспитания. Но и здесь есть свои проблемы. Воспитать трудолюбие в интеллектуальной, как и в других видах деятельности, невозможно без чёткого представления цели, затраченных усилий и результата. Одно из условий приобщения школьников к интеллектуальному труду – осознание его необходимости, создание для его реализации ситуации успеха, радости познания и открытий для себя.

В то же время, если мы ориентируемся в воспитании учащихся только на умственный труд, мы также допускаем ошибку. Физический труд необходим как для нашего существования, так и для нашего развития, и его роль в становлении школьника исключительно велика. Однако не каждый физический труд несёт в себе воспитательный заряд. Воспитывает только тот труд, который приносит пользу другим людям, если он открывает у учащихся возможности для самосовершенствования, самореализации, когда есть чёткая цель, затраченные усилия на достижение результата и сам результат, когда труд хорошо организован.

Ещё один важный аспект психолого-педагогического сопровождения школьников, который создаёт условия для формирования у них субъектности – системный подход. Администрация школы, её общественные организации, учительский коллектив и родительский комитет должны обеспечить в воспитательной работе со школьниками тесное взаимодействие многих общественных институтов, связанных со школой и, прежде всего, с семьёй.

Чтобы школьник хорошо учился и позитивно развивался как личность, для этого необходимы соответствующие условия: во-первых, он должен быть достаточно развитым в умственном отношении; во – вторых на его развитие должна оказывать благоприятное влияние семья. Его родители должны быть для него положительным примером трудолюбия, честности, порядочности, располагать возможностями для духовно-нравственного совершенствования. К сожалению, в силу разных причин, данное условие зачастую не соблюдается, многие семьи не служат образцом в воспитании детей; в третьих, хорошо организованная школьная система воспитания и мастерство учителей.

В этой связи администрация и педагогические коллективы учебных заведений должны заботиться о том, чтобы для большинства учащихся школа становилась центром формирования позитивных субъектных качеств и приобретения положительного опыта социальной жизни. На усиление внимания к названной функции общеобразовательной школы ориентируют и обстоятельства объективного характера. Социальное развитие общества последних лет породило такие последствия, когда воспитывать подрастающее поколение в рамках традиционной системы ценностей становится всё труднее. Происходит очевидное смещение гуманистических ценностей на прагматические, а отсутствие чётко заданной системы этических норм создаёт существенные трудности в формировании у неё духовно-нравственной сферы.

Неоднократно проводимый нами опрос показывает, что многие старшеклассники в числе ведущих ценностей называют стремление к материально обеспеченной жизни. Сама по себе такая ориентация – естественное состояние молодого человека жить достойно. Вызывает озабоченность другое – средства её достижения: более 30 % опрошенных старшеклассников заявляют о том, что для того, чтобы быть обеспеченным человеком, хороши любые доходы, независимо от того, каким образом получены, и что они, отстаивая своё место в жизни, готовы переступить ради своего благополучия через моральные нормы. В этой связи если в процесс учебно-воспитательной работы со школьниками не внести коррективы, то мы можем

потерять самое существенное – Человека как носителя высших человеческих ценностей.

На формирование направленности субъектных качеств огромное влияние оказывают также, с одной стороны, бесконтрольный поток информации различного содержания, получаемый учащейся молодёжью из социальных сетей, а с другой, средства массовой информации, культивирующие нередко пошлость, насилие, жестокость. В этих условиях становится естественным возникновение ещё одной функции общеобразовательной школы – разъяснительной, в задачу которой должно входить не только раскрытие школьникам последствий от просмотра такого рода передач и другой информации, но и формирование у них устойчивости к разного рода негативным внешним воздействиям.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение как комплексную технологию поддержки и помощи школьникам в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации, можно рассматривать как важнейшее условие формирования у них субъектных качеств, ориентированных на одобряемые виды деятельности. В числе ведущих средств, позитивно влияющих на этот процесс выступают:

- целенаправленная работа всех субъектов образовательного процесса по воспитанию личности школьника, способной к самосовершенствованию и саморазвитию, формированию у неё психологической культуры;

- специально ориентированная развивающая образовательная среда, ядром которой является педагогический коллектив, способный целенаправленно стимулировать активность учащихся с целью развития у них субъектных качеств и формирования позитивных жизненных целей.

Литература:

1. Акатов Л.И. Субъектность школьника как ведущая детерминанта его социального самоопределения. Ретроспективный взгляд на самоопределение выпускников школы / Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — с. 387 – 396.
2. Акатов Л.И. Проблемы духовно-нравственного развития и самоопределения учащейся молодёжи. – Курск, 2012. – 320 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – Москва. Институт психологии РАН., 1994 г., – 109 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. д.ф.н., проф. Н.Ю. Шведовой. – М., 1975. – с. 689.
5. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. – М., СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании / Составитель и автор вступительных очерков С. Соловейчик. – Изд. политической литературы – М.:, 1973. – 272 с.
7. Чернышёв А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И. Социально одарённые дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) – 2 – е изд., испр. и доп. – Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.

Особенности восприятия социальных ситуаций в формировании саморазрушающего поведения у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 13-06-00270а

Алёхин А.Н., Дубинина Е.А., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В настоящее время в условиях динамично изменяющейся социо-культурной ситуации, возникновения новых форм коммуникации, продолжающегося размывания традиционных ценностей необходим пересмотр представлений о движущих силах поведения личности, прежде всего формирующейся – личности подростков (Алёхин А.Н., Королева Н.Н., Литвиненко О.А., 2013). Особое значение при этом приобретает исследование психологических детерминант поведения, представляющего угрозу для жизни и благополучия самого подростка, тем

более что разнообразие и актуальность форм аутоагрессии в последние десятилетия неуклонно возрастает (Алехин А.Н., Малкова Е.Е., 2012). Данная тенденция большинством авторов рассматривается как следствие влияния именно социо-культурной среды, лишенной четкой структуры, ценностно нейтральной, дезориентирующей, информационно перегруженной, затрудняющей формирование идентичности и глубоких межличностных взаимоотношений, порождающей у личности переживание смыслового вакуума, что субъективно представлено чувством бессмысленности и бесцельности жизни.

Таким образом, социальному аспекту отводится важная роль в усилении деструктивных тенденций поведения современных подростков. Вместе с тем недостаточно изученным остается то, каким образом осуществляется опосредование влияния социальная среда на социальное поведение подростков и тенденцию к саморазрушению.

Вышеизложенное определило цель настоящего исследования: оценить вклад особенностей восприятия и понимания социальных ситуаций в формирование тенденции к саморазрушающему поведению у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга. Основную группу составили 30 подростков (18 девочек и 12 мальчиков) в возрасте от 14 до 16 лет, воспитывающихся в условиях семейной депривации – в государственном образовательном учреждении для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. У большинства обследованных подростков данной группы отмечалась задержка психического развития различного генеза.

В контрольную группу вошли 30 подростков (16 девочек, 14 мальчиков) в возрасте от 14 до 16 лет, проживающих в родительской семье, обучающихся в средних общеобразовательных школах.

Были использованы следующие методы и методики.

Беседа (с подростком, классным руководителем, воспитателем, психологом учреждения), направленная на оценку особенностей поведения, качества психической и социальной адаптации подростка.

Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда (Михайлова Е.С., 1996).

Методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла (Фетискин Н.П. и соавт., 2002).

Результаты исследования

По результатам беседы с подростками и их кураторами (воспитателями, классными руководителями, психологами) было установлено, что у воспитанников детского дома саморазрушающее поведение наблюдается существенно чаще и в более тяжелых формах, чем у учащихся обычных общеобразовательных школ.

Так, 50% подростков из детского дома в противоположность 10% школьников, воспитывающихся в семьях, регулярно (еженедельно) употребляют алкоголь. Не употребляющих алкоголь среди воспитанников детского дома только 20% в противоположность 53,3% среди подростков из семей ($p < 0,01$). Примечательно, что эпизодическое употребление алкоголя в равной степени характерно для обеих групп (30% и 36,7%).

Подавляющее большинство воспитанников детского дома (93,3%) курят, причем 70% – регулярно, с признаками зависимости. Для подростков, воспитывающихся в семье, более характерно эпизодическое, ситуационное табакокурение (53,3%) ($p < 0,001$).

В обеих группах отмечалась корреляция между двумя описанными поведенческими тенденциями. Достоверные межполовые различия в склонности к употреблению алкоголя и табакокурению были выявлены только среди подростков, воспитывающихся в семье.

При сравнении уровня и структуры социального и эмоционального интеллекта в подгруппах было установлено значительное отставание в формировании навыков анализа и понимания социальных ситуаций и адаптивного социального поведения среди воспитанников детского дома. Достоверно более низкие (чем у подростков из семей) показатели отмечались по всем шкалам опросника социального интеллекта и опросника эмоционального интеллекта. Различия выявлялись и среди мальчиков, и среди девочек-подростков. При этом зависимость социального интеллекта от возраста выявлялась только среди подростков, воспитывающихся в

семьях ($r=0,41$, $p<0,05$).

У воспитанников детского дома выраженность тенденции к саморазрушающему поведению была связана со степенью нарушений взаимоотношений как со взрослыми ($p<0,001$), так и со сверстниками ($p<0,001$), в то время как у подростков, воспитывающихся в семьях, подобных зависимостей не отмечалось.

При оценке роли социального и эмоционального интеллекта в формировании саморазрушающего поведения подростков было установлено следующее.

Большая выраженность тенденции к алкоголизации и табакокурению у воспитанников детского дома соотносилась с более низкими показателями по шкалам «эмоциональная осведомленность» ($r(\text{курение})=-0,44$; $r(\text{алкоголизация})=-0,65$ $p<0,01$), «самотивирование» ($r(\text{курение})=-0,52$; $r(\text{алкоголизация})=-0,41$ $p<0,01$), «прогнозирование последствий поведения и развития ситуации» ($r(\text{курение})=-0,43$; $r(\text{алкоголизация})=-0,40$ $p<0,05$); «анализ сложных межличностных ситуаций в динамике» ($r(\text{курение})=-0,53$; $r(\text{алкоголизация})=-0,50$ $p<0,01$).

У подростков, воспитывающихся в семьях, тенденция к саморазрушающему поведению определялась преимущественно недостаточностью навыков распознавания эмоциональных состояний по невербальным знакам ($r(\text{курение})=-0,38$; $r(\text{алкоголизация})=-0,44$ $p<0,05$).

Обсуждение

Настоящее исследование было направлено на уточнение особенностей восприятия социальных ситуаций подростками с саморазрушающим поведением, воспитывающихся в разных социальных условиях. Актуальность данного исследования определяется необходимостью дифференцированного подхода к профилактике неблагоприятных тенденций поведения среди подростков.

Настоящее исследование позволило установить следующие значимые факты.

Прежде всего, были получены подтверждения типичности саморазрушающего поведения для воспитанников детских домов (Соколов И.С., 2012), а также ограничений эмоционального и социального интеллекта в данной группе, обусловленных как биологически так и социально детерминированным задержками психического развития, особым влиянием условий социализации на формирующуюся личность (Елшанский С.П., Мешалевская С.В., 2009).

Таким образом, для подростков – воспитанников детского дома характерны сложности в понимании и интерпретации социальных ситуаций, прогнозировании развития ситуаций и последствий поведения её участников, идентификации эмоциональных состояний и их причин. Указанные особенности могут проявляться разнообразными трудностями межличностного взаимодействия – как формального, так и неформального: проблемами при установлении контакта, общении, совместном выполнении заданий, разрешении конфликтов и т.д. Недостаток чувствительности к социальным нормам и многоаспектности любой социальной ситуации определяет склонность подростков в поведении ориентироваться преимущественно на собственные сиюминутные побуждения, а также лишь наиболее явные либо наиболее лично значимые характеристики ситуации.

Учитывая то, что указанные трудности свойственны большинству подростков – воспитанников детского дома, можно заключить, что среда социализации этих подростков крайне бедна моделями для обучения навыкам эффективного межличностного взаимодействия, что определяет неизбежность формирования низкодифференцированного восприятия социальных ситуаций, нарушение взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Оценивая значение психологических предпосылок к эффективному межличностному взаимодействию в формировании тенденции к саморазрушающему поведению, можно заключить, что они неодинаковы в обследованных группах.

Прежде всего, следует отметить, что среди воспитанников детского дома выраженность тенденции к алкоголизации и табакокурению связана со степенью нарушений взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, чего не наблюдается среди подростков из семей. Иными словами, у подростков из детского дома алкоголизация и табакокурение сопряжены с общей тенденцией нарушения социальной адаптации, отклонения поведения от социальных норм, приводящего к отгороженности и социальной изоляции. Можно предположить, что саморазрушающее поведение подростков-воспитанников детских домов в значительной мере определяется невозможностью установления приемлемых межличностных взаимоотношений и само-

реализации в социально приемлемых формах поведения. По сути, регулярное употребление алкоголя и табакокурение выступает здесь как замещающая форма активности.

У подростков же, воспитывающихся в семье, пробы алкоголя и сигарет возможны и при доминировании социально-нормативных форм поведения, сохранении удовлетворяющих взаимоотношений со сверстниками, в том числе в рамках реакций группирования. Выявленным психологическим фактором риска саморазрушающего поведения у таких подростков выступает недостаточность навыков распознавания эмоций по невербальным признакам. По-видимому, табакокурение и алкоголизация у подростков, воспитывающихся в семьях, в большей мере связана с эмоциональными трудностями, при этом алкоголь и сигареты на осознаваемом или неосознаваемом уровне выступают как средство регуляции эмоционального состояния, а также определенного структурирования, «ритуализации» ситуаций общения.

Саморазрушающее поведение воспитанников детского дома в большей мере определяется дефицитом навыков эффективного социального взаимодействия. В наибольшей степени тенденция к алкоголизации и табакокурению у подростков, воспитывающихся вне семьи, определяется недостаточностью навыков рефлексии эмоционального состояния, трудностями произвольного управления своими эмоциями, сложностями в понимании логики развития ситуаций взаимодействия и значения поведения людей в этих ситуациях. Таким образом, в данной группе склонность к саморазрушающему поведению связана с дефицитом целостного и прогностичного восприятия социальных ситуаций. Подобные ограничения, по-видимому, определяют импульсивность, высокую эмоциональную обусловленность и эгоцентричность реагирования подростков в ситуациях межличностного взаимодействия. Такой стиль поведения может интерпретироваться как неустойчивый и агрессивный, вызывать неприятие у партнеров по общению, что ведет к нарушению социальных контактов и постепенной изоляции подростка. Саморазрушающее поведение в данном случае выступает и как форма неотреагированной в полной мере агрессии (преобразующаяся в аутоагрессию), и как реакция протеста / противопоставления, и как форма замещающей активности.

Выводы

Для подростков, воспитывающихся в условиях семейной депривации, в большей мере характерно саморазрушающее поведение, чем для подростков, воспитывающихся в семье.

Подросткам, воспитывающимся в условиях семейной депривации, свойственно недостаточно дифференцированное и недостаточно точное восприятие социальных ситуаций, определяющее низкую эффективность социального поведения.

В формировании тенденции к саморазрушающему поведению (алкоголизации и табакокурению) у подростков, воспитывающихся в семье, ведущую роль играют трудности эмоциональной саморегуляции, в то время как у подростков – воспитанников детского дома саморазрушающее поведение входит в структуру социально-дезадаптивного поведения, детерминированного в том числе недостаточностью навыков анализа, понимания и прогнозирования развития социальных ситуаций.

Литература

Алехин А.Н., Королева Н.Н., Литвиненко О.А. Ценностно-смысловые ориентации подростков в различные периоды новейшей истории России // Вестник психотерапии. - 2013. - № 47. - С. 98-113.

Алехин А.Н., Малкова Е.Е. Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – №2. – С. 191-198.

Елшанский С.П., Мешалевская С.В. Исследование социального и эмоционального интеллектов у старших подростков, обучающихся в школах-интернатах // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2009. – №3. – С. 21-24.

Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. – СПб.: ГП «Иматон», 1996.

Соколов И.С. Педагогические аспекты девиантного поведения воспитанников школ-интернатов // Прикладная юридическая психология. – 2012. – №2. – С. 112-118.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика

развития личности и малых групп. - М.: изд-во Института психотерапии. 2002.

Психологическая культура школьников, изучающих и не изучающих психологию

Андреева А.Д., ФГНУ «Психологический институт» РАО, г. Москва

В Психологическом институте Российской академии образования под руководством академика РАО И.В.Дубровиной разработана оригинальная целостная, научно обоснованная, дидактически проработанная и обеспеченная учебными и методическими материалами программа курса «Психология» для средней общеобразовательной школы. Преподавание психологии как учебного предмета по данной программе свыше 10 лет велось в школах г. Москвы и г. Омска в рамках экспериментальной площадки «Преподавание психологии как учебного предмета на всех этапах школьного обучения». Основной целью психологического образования является формирование целостного мировоззрения ребенка, образа человека в общей картине мира. Л.С.Выготский говорил о том, что «мировоззрение – это то, что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру».

На основании личного социокультурного опыта у ребенка складываются житейские, обыденные, эмоционально насыщенные и личностно значимые представления о внутреннем мире человека и мире человеческих отношений. Л.С.Выготский отмечал, что слабостью житейских понятий являются их недостаточная осознанность и произвольность, которые преодолеваются именно в сотрудничестве с мыслью взрослого, учителя, потому что эти их свойства - осознанность и произвольность - лежат в зоне ближайшего развития житейских понятий. Осознанное овладение основами научных психологических знаний обогащает лексику ребенка, позволяя грамотно и культурно говорить о своем внутреннем мире, чувствах и переживаниях, помогает решать проблемы межличностных взаимоотношений, противостоять чужому влиянию и давлению, с уважением относиться к внутреннему миру другого человека, развивает мировоззрение ребенка. Изучение основ научной психологии через обращение к личному опыту учащихся, знакомство с психологическими механизмами знакомых им, наблюдаемых в повседневной жизни явлений сознания и поведения, повышает психологическую грамотность детей. Л.С.Выготский, говоря о влиянии научных понятий на житейские понятия ребенка, подчеркивал: «...овладение более высоким уровнем в области научных понятий влияет и на прежде сложившиеся спонтанные понятия ребенка. Оно ведет к повышению уровня житейских понятий, которые перестраиваются под влиянием того факта, что ребенок овладел научными понятиями».

Развитие элементарной психологической грамотности школьников создает предпосылки для становления психологической культуры личности как части общей культуры. Психологическая грамотность предполагает не только знание учащимися психологических закономерностей, феноменов и терминов, но и осознанное и произвольное умение применить эти знания при решении учебных ситуационных или реальных жизненных задач, используя для этого не только житейские, но и научно-психологические понятия.

Исследование, проведенное нами в 10 общеобразовательных школах г. Москвы, работающих по программе ГЭП «Преподавание психологии как учебного предмета на всех этапах школьного обучения», а также школах, в которых психология не преподается, показало высокую эффективность данного предмета в расширении мировоззрения, становлении научной картины мира учащихся. Так, например, осознание школьниками факта существования объективного мира, недоступного человеческим органам чувств, позволяет им сделать первые шаги на пути понимания многообразия, многозначности мира, в котором они живут. Изучение основ научной психологии помогло детям сделать уже известные им, стихийно сложившиеся способы учебной работы, предметом сознательного анализа и понимания, познакомило с приемами произвольного управления своими психическими процессами (вниманием, памятью, мышлением). В данном случае можно говорить об обратном влиянии школьного обучения на культурное развитие ребенка.

Исследование также показало, что осознанное владение научно-психологическими понятиями, знание психологической феноменологии углубляет понимание школьниками механизмов человеческого поведения, позволяет более объективно интерпретировать причины

поступков. Ученик уже не ограничен только собственным житейским опытом и бытовыми представлениями; он начинает учитывать и такие факторы, которые едва ли могут быть познаны спонтанно, в процессе стихийного опыта, но которые могут играть существенную роль в понимании поступков другого человека (например, темперамент).

В отличие от этого, у школьников, не знакомых с основами научной психологии, житейские суждения значительно преобладают над психологическими. Присутствие в высказываниях школьников незначительного количества научно-психологических суждений связано с тем, что психологические знания не скрыты от человека, они могут быть почерпнуты из научно-популярной и художественной литературы, из телевизионных передач, из разговоров со взрослыми, а также приобретены путем самопознания, анализа собственного поведения и поступков других людей, накопления социального опыта. Эти суждения касаются, как правило, описания поведенческих проявлений какого-либо психологического феномена, однако их отличает преимущественно бытовая лексика, словарный запас учащихся не позволяет им перейти на иной, психологически культурный уровень обсуждения проблем человеческого поведения. Например, старшие школьники характеризуют феномен конформного поведения, используя такие выражения как «стадное чувство», «давление толпы», «толпизм», «отсутствие индивидуальности». Очевидно, что эффективность стихийного становления психологической грамотности оказывается весьма невысокой.

С возрастом в содержании суждений детей, не изучающих психологию в школе, увеличивается число высказываний, основанных на проекции личного опыта переживания похожих ситуаций (о ней больше заботятся, больше уделяют внимания; не хотела быть изгоем; так легче войти в коллектив). Не обладая знаниями о психологических механизмах человеческого поведения, школьники интерпретируют поступки других людей сквозь призму личного жизненного опыта, проецируют свою точку зрения, свою позицию на поведение другого. Подобный подход может оказаться продуктивным в отношении лишь очень ограниченного круга ситуаций, а чаще приводит к ошибочному толкованию мотивов человеческого поведения, неверным оценкам и ложным выводам. Низкий уровень психологической грамотности тормозит развитие способности к децентрации, к умению сознательно принять иную, отличную от своей собственной точку зрения, ограничивая тем самым становление социальной компетентности школьника, препятствуя его успешной социализации.

Здесь, однако, необходимо отметить следующее. Конечно, умение понять позицию другого человека, мотивы его поступков является важным показателем психологической грамотности. Между тем, понимание ситуации само по себе не влечет за собой поведения, соответствующего этому пониманию. Поступки человека определяются системой его собственных мотивов и ценностных представлений. Именно поэтому знакомство с основами психологии в школьные годы, когда идет активное становление личности ребенка, формируется его мотивационная сфера, складывается картина мира, создает условия для того, чтобы психологические знания заняли свое место в его мировоззрении, стали неотъемлемой частью системы ценностей подрастающего человека.

Литература

1. Преподавание психологии в школе, 3-11 классы: Учеб.-метод. пособие / Под ред. И.В.Дубровиной. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 800 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание сочинений, т.3. М.: Педагогика. 1983.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений, т.2. М.: Педагогика. 1982.

Использование здоровьесберегающих технологий в процессе обучения письму школьников первых и подготовительных классов

Ансина Светлана Николаевна, ЧОУ СОШ
«Ломоносовская школа». г. Москва.

Новые стандарты образования предъявляют особые требования к качеству обучения в школе и к достижению высоких личностных результатов развития ребёнка.

Как правило, в школу приходят дети с разным уровнем подготовленности и зрелости, в том числе физиологической.

Письмо является сложнейшим учебным навыком, объединяющим в единую структуру деятельности все высшие психические функции: внимание, восприятие, память, мышление и т.д. В процессе письма происходит координация работы вышеперечисленных функций. Через движение руки происходит тонкая настройка работы мозга. Чем более ловок и активен ребёнок, чем крепче его организм, тем устойчивее связи между центрами управления в коре головного мозга и различными частями тела. Наблюдая за пишущим ребёнком, мы можем увидеть, как у него двигается язык и/или ноги, поднимаются и напрягаются плечи, он принимает неестественную позу, при слежении глазами задерживает дыхание с последующей остановкой взгляда. Ему всё труднее справляется с требованиями, предъявляемыми к оформлению письменной работы. Эти симптомы говорят о том, что связи между центрами управления в коре головного мозга и различными частями тела у начинающего школьника ещё не сбалансированы, не устойчивы.

Учебный процесс в современной школе построен таким образом, что максимальное количество изучаемой информации воспринимается школьниками в статичной позе, через визуальный и аудиальный каналы восприятия. Ученики большую часть урока сидят неподвижно, слушают и следят глазами. И вне школы своё свободное время дети все чаще проводят, сидя за компьютером или у экрана телевизора, что так же не способствует их физическому, физиологическому и психологическому развитию.

Современная педагогика испытывает потребность в разработке комплексных программ, сопровождающих процесс обучения письму, обеспечивающих соблюдение принципов экологичности и целостности в подходе к работе всего детского организма. Такие программы должны оказывать детям помощь в *овладении начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, сокращая разрыв между требованиями интеллектуального развития и физическими возможностями современных детей.*

Программа «Писать легко и просто!» создавалась с учётом данных принципов, рассчитана на детей первых и подготовительных классов.

Цели программы:

гармонизация мыслительных процессов через применение комплекса упражнений, способствующих соблюдению принципа экологичности и целостности в работе всего детского организма в процессе овладения навыками письма

формирование осмысленной моторики через произвольные, управляемые движения
создание и закрепление целостного позитивного психосоматического состояния при выполнении различных видов деятельности

формирование у детей способности к содействию и сопереживанию
развитие творческого воображения, которое становится необходимым *внутренним условием* при построении и проведении развивающей работы с детьми 6–8 лет. Ядром развивающейся психики ребенка в этом возрасте является воображение;

Структура программы.

Каждое занятие программы состоит из трех частей, направленных на решение определенных задач. **Программу можно реализовать последовательно или**, при необходимости, для закрепления или отработки навыка, использовать каждую часть занятия самостоятельно.

Часть 1. Формирование осмысленной моторики.

Задачи:

• укрепление и расширение знаний и умений ученика в области ориентации в пространстве и теле;

- развитие произвольной сферы;
- развитие моторики, координации движений;
- развитие навыков управления эмоциональным состоянием через управление телом;
- способствование повышению общего тонуса организма.

Пространственные представления, прежде чем простроиться «от головы», должны быть сформированы «от тела». Предлагаемые нами упражнения из кинезиологического комплекса «Гимнастика мозга» способствуют формированию и развитию данных процессов. Если у ре-

бенка в теле отсутствует «целостность», наблюдаются мышечные «зажимы», его дыхание прерывисто, поверхностно, он испытывает головные боли и другие подобные проявления, то можно предположить, что функционирование организма такого ребенка не является гармоничным.

Выполнение упражнений данного блока способствует устранению вышеописанных симптомов, обеспечивая «целостность» работы организма. При выполнении предлагаемого комплекса упражнений дети укрепляют и расширяют свои знания в области ориентации в теле и пространстве, происходит дальнейшее развитие моторики, координации движений. Правильное, точное выполнение упражнений способствует развитию произвольности.

Привлекательность и эффективность занятий достигается за счет того, что упражнения напоминают естественные движения человека. Занятия проводятся в игровой форме. Использовать данный комплекс упражнений можно перед началом учебного дня, перед выполнением самостоятельных заданий или контрольных работ, для гармонизации физического и эмоционального состояния, после интеллектуальной нагрузки и в повседневной жизни ученика.

Требования: свободная, не стесняющая движений одежда, наличие пространства, позволяющего свободу движений. Упражнения лучше выполнять в хорошо проветриваемом помещении. Перед началом выполнения данного комплекса упражнений необходимо, чтобы дети смогли попить воды. Вода является катализатором многих процессов, обеспечивающих работу коры головного мозга, важным компонентом в функционировании человеческого организма в целом.

Часть 2. Развитие глазодвигательной сферы

Задачи:

- развитие межполушарного взаимодействия (сбалансированной работы левого и правого полушарий головного мозга);
- укрепление связей передних и задних отделов мозга;
- согласование движений глазодвигательных мышц, укрепление связей «глаз – рука»;
- интеграция и включение в работу всех полей зрения, в том числе периферического зрения
- развитие моторики, координации движений;
- развитие ориентировки: в пространстве, на листе бумаги.

При недостаточной сформированности зрительного анализа и синтеза, недостаточном развитии связей рука – глаз, наблюдаются трудности зрительно-двигательной координации. Искаженное восприятие и воспроизведение букв, замена и смешивание графически сходных букв, трудности во время внимательного рассматривания картинок, наличие «слепых» зон или отсутствие «цепкости» взгляда, затруднения при овладении навыками скорочтения также характерны для обучающихся, с вышеперечисленными характеристиками.

Для устранения подобных трудностей, используется блок глазодвигательных упражнений, основой, которого является нейропсихологическое упражнение «Ленивая восьмёрка». Данное упражнение развивает умения ребёнка следить глазами за движением руки, или предметов, описывающих в воздухе «восьмёрку» или знак «бесконечности». При этом движения глазами должны быть свободными и плавными. В начале освоения упражнений ребёнок следит за предметом или игрушкой, перемещаемыми взрослым, затем – за своей рукой, в которой держит этот предмет.

Для привлечения внимания ребёнка, нами используются яркие предметы: мячики, мелкие игрушки т.д. На каждом занятии, разыгрывается мини история о том, за кем ребята будут следить или кого разглядывать. Это могут быть воображаемые яркие цветы или насекомые. По ходу занятий обучающиеся всё активнее включаются в процесс сочинения своих историй. Занятия проходят в живой, непринуждённой обстановке. При этом выполняется условие правильного и точного выполнения упражнений.

При наличии у детей трудностей во время освоения алфавита, искажения восприятия и воспроизведения букв, замене и смешивании графически сходных букв применяется приём «вписывания». Ребятам предлагается «вписать», разместить буквы алфавита в «Ленивую восьмёрку». Необычность задания поддерживает интерес учеников к его выполнению.

Часть 3. Гармонизация межполушарного взаимодействия, развитие воображения.

Задачи:

- гармонизация межполушарного взаимодействия (сбалансированной работы левого и правого полушарий головного мозга)
- создание условий для развития воображения, фантазии
- развитие мелкой моторики руки
- укрепление связей «рука – глаз», развитие глазомера
- расширение визуального поля

Скоординированные и свободные движения рук требуют дифференцированной работы мозга. И.П. Павлов писал: «...развитие функций обеих рук и связанное с этим формирование речевых "центров" в обоих полушариях дает человеку преимущества и в интеллектуальном развитии, поскольку речь теснейшим образом связана с мышлением» [10]. Развивая функции обеих рук, мы повышаем уровень организации функций и распределение их между полушариями мозга, левым и правым.

Не секрет, что ребята старшего дошкольного и младшего школьного возраста в процессе овладения навыками письма сталкиваются с определенными трудностями, например, во время письма при переносе слова, ученикам не просто соизмерять количество букв и расстояние до конца строчки, соблюдать границы строки. Это, в свою очередь, приводит к нарушению требований при оформлении письменных работ и, как следствие, снижению отметки. Если внимательно понаблюдать за пишущими или читающими детьми, то можно увидеть, что некоторые из них поворачивают голову, вместо того, чтобы просто следить по строчке глазами. Эти и подобные трудности ребятами преодолеваются значительно быстрее, если они приобретают навык рисования подобным образом.

Начиная со 2 занятия, третья часть состоит из двух этапов:

1 этап. Рисование по трафарету двумя руками.

При работе с трафаретами рисунок-образец копируется в разных положениях (сидя, стоя) с последующим обсуждением результатов деятельности.

Кроме копирования рисунка можно использовать и другие виды графических работ:

- штриховка или раскрашивание рисунка,
- дополнение своего рисунка новыми элементами,
- самостоятельное рисование рисунков по образцу,

2 этап. После рисования по трафарету ученикам предлагается дорисовать рисунок, придумав свой собственный образ.

В конце занятия устраиваются небольшие вернисажи. Рассматривая рисунки (свои и одноклассников), ребята эмоционально откликаются на образы, проявляют эмпатию, чувствуя сопричастность к общему процессу.

В ходе реализации программы необходимо выполнение следующих условий:

- занятия должны проводиться систематически в спокойной, доброжелательной обстановке;
- прохождение программы возможно как целиком (на специально выделенных коррекционно-развивающих занятиях), так и по частям (на предметных уроках).

Логика построения занятий: от простого к сложному. Обязательными условиями являются: непрерывность встреч, точность выполнения упражнений. Частота занятий – 2–3 раза в неделю. Длительность одного занятия составляет 15 минут. Занятия проводятся в группах по 10 – 15 человек

Реализацию программы осуществляют психологи и педагоги, ознакомившиеся с основными подходами, используемыми в ней.

Для оценки результативности программы использовалась комплексная диагностика:

1. Исследование двигательных функций: кинетический, пространственный праксиз, зрительный гнозис, (Использовался подход нейропсихологической диагностики, разработанный Семенович А. В.).

2. Для диагностики уровня развития зрительного восприятия применяли «Методику оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5 – 8 лет». Авторы данной методики Безруких М. и Морозова Л.

3. Для изучения уровня развития творческого мышления - «Краткий тест творческого мышления» П. Торренса. Фигурная форма.

4. Обсуждение с учителями результатов учебного процесса у детей, изучение рабочих тетрадей и наблюдение за детьми во время урока.

Диагностика проводится в начале и в конце курса.

Далее приводим пример одного из занятий программы:

Занятие № 1.

Часть 1.

Каждое занятие начинается с кинезиологического комплекса. Упражнения выполняются в игровой зоне класса или рядом со своими партами.

1. Перед началом выполнения упражнений детям предлагаем выпить воды. Вода способствует активизации мыслительных процессов.

2. «Кнопки мозга».

Исходное положение: выполняется стоя. Одна рука массирует углубления между первым и вторым рёбрами в зоне слева и справа под ключицами. (Средний палец правой руки – слева, а большой палец – справа). Вторая рука находится на животе, в районе пупка.

Психолог:

Ребята у каждого из нас есть голова, руки, ноги, туловище. Есть у вас такие части тела? (Дети показывают). Так же у каждого из нас есть плечи, лопатки и ключицы. Кто знает, где у человека находятся плечи? Покажите. Лопатки? Покажите. Ключицы? Дети показывают и отвечают (Если не знают, то психолог показывает и рассказывает).

Психолог:

у каждого человека есть живот, а на нём – пупок. Это очень важная часть нашего тела. Одну руку расположите под ключицами, вот так, а другую руку вам необходимо положить на ваш пупок. Помассируйте немного эти точки. (Упражнение выполняется 20 – 30 сек., затем руки меняются: левая – под ключицами, правая – на пупке. Упражнение выполняется ещё 20 – 30 сек. По мере привыкания ребят к занятиям время выполнения упражнения увеличивается).

Психолог:

Под ключицами есть очень важные точки, массируя которые мы помогаем себе настроиться на учёбу, лучше усваивать материал. Если нам необходимо успокоиться, то массируя эти точки, мы так же можем помочь себе в этом.

3. «Локоть - колено».

Психолог:

Ребята, сейчас мы с вами будем маршировать необычным образом. Попробуйте сделать так же, как я. Будьте внимательны.

Исходное положение: стоя. Поднять и согнуть левую ногу в колене, локтем правой руки дотронуться до колена левой ноги, затем тоже с правой ногой и левой рукой. Повторить упражнение 8–10 раз.

4. «Крюки 1». Помогают вовлечься в любой процесс и полноценно воспринимать информацию. Активизируют работу интеллект – тело. Упражнение советуют использовать тем, кто находится в состоянии стресса, чтобы успокоиться и переключить внимание.

Психолог: ребята, сейчас я предлагаю вам повторить за мной. Будьте внимательны и точны! (Психолог, комментируя, медленно показывает упражнение и следит за тем, что бы у каждого ученика оно получилось)

Исходное положение: стоя. Скрестите лодыжки ног, как удобно. Затем вытяните руки вперед, ладонками наружу. Затем скрестите руки так, что бы ладони были обращены друг к другу, сцепив пальцы в замок, выверните руки внутрь на уровне груди так, чтобы локти были направлены вниз. Язык прижмите к нёбу сразу за верхними зубами. Глаза смотрят вверх. Подбородок этом не поднимается вверх. Дыхание и тело расслаблены. Постоите немного в таком положении. (Выполняя данное упражнение, некоторые ребята сопровождают его голосом, то есть «звучат», закрывают глаза, начинают покачиваться. Подобный вариант выполнения упражнения допустим). Время выполнения 20 - 25 сек. в дальнейшем время выполнения может увеличиваться до комфортного для данной группы.

5. «Крюки 2». Позволяет лучше воспринимать новую информацию за счёт повышения внимания, способствует снятию телесных зажимов, делает дыхание более спокойным и глубоким.

Психолог:

Ребята закончим наши упражнения следующим образом: поставьте ноги параллельно на небольшом расстоянии друг от друга. На уровне живота соедините кончики пальцев обеих рук. Кончики пальцев направлены вниз и глаза смотрят вниз. Язык прижмите к твёрдому нёбу сразу за верхними зубами. Пойдите так, нужное вам время (Упражнение выполняется несколько секунд).

Часть 2.

«восьмёрки».

Психолог: ребята, теперь я предлагаю вам потренировать ваши глазки. Натренированные мышцы глаз помогают в учёбе. Они умеют очень внимательно смотреть, замечая все ошибки, они хорошо различают буквы, при чтении и письме. Упражнение выполняется стоя. Давайте потренируемся. Указательным пальцем одной руки проведите перед глазами горизонтальную восьмёрку, сначала маленькую, затем рисуйте, увеличивая её размеры. Обязательно следите за пальцем только глазами. Голова остаётся неподвижной. Затем происходит смена рук.

Упражнение выполняется 4 – 6 раз каждой рукой. Откройте глаза и отдохните.

Часть 3.

Перед занятием каждому ученику выдаётся лист с трафаретом для рисования двумя руками.

Психолог:

Ребята, сейчас мы с вами будем рисовать необычным способом. В нашем занятии всё необычно. Сегодня я предлагаю порисовать двумя руками одновременно. Скажите, кто –нибудь из вас уже пробовал рисовать двумя руками?

Инструкция: Ребята, возьмите в каждую руку по одному фломастеру (фломастеры должны быть разного цвета) Постарайтесь, как можно аккуратнее обвести линии на вашем листочке. Если вы закончили, то фломастер из правой руки переложите в левую и наоборот из левой – в правую и проведите по линиям ещё раз. Далее можно предложить ребятам взять в руки фломастеры другого цвета и повторить рисование с переменной фломастеров.

Психолог:

ребята, у вас всех замечательно получается рисовать двумя руками. А это, скажу я вам, очень непростой способ рисования. Но вы молодцы, все постарались. Надеюсь, вам понравилось рисование двумя руками?. Дома можете потренироваться и научить своих близких. А сегодня мы с вами заканчиваем. И в следующий раз обязательно потренируемся ещё.

До свидания.

Используемая литература:

1. Безруких М.П. Как подготовить ребёнка к школе. Библиотека «Поможем детям учиться» - Тула, 1997 г.

2. Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. Психофизиология ребёнка. – Москва. Центр «Владос», 2000 г.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Санкт – Петербург. 1997 г.

4. Здоровьесберегающее физическое развитие. Развивающие двигательные программы для детей 5- 6 лет/ред. Безруких – М.

5. Лихачёв Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики/ Педагогика. 2001 №6.

6. Методические рекомендации: Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения /Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. -М., 2002.

7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте – Москва, 2002 г.

8. Семенович А.В. В лабиринтах развивающего мозга – Москва «Генезис» - 2009

9. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с. (Метод. биб-ка).

10. Сиротюк А.Л. *Нейropsихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения.* – М. 2003.

11. Шевлякова И.Н. Посмотри внимательно на мир. Программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2003

Особенности организации сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации учащейся молодежи

Антопольская Т.А.

Сегодня в российском образовании наблюдается повышенное внимание к проблеме профессионального самоопределения учащейся молодежи. Согласно исследованиям К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головахи, И.В. Дубровиной, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.И. Панова, Н.С. Пряжникова, С.Н. Чистяковой профессиональное самоопределение – длительный процесс осознанного построения перспективы своего профессионального развития, важнейшим из которых является этап профессиональной ориентации обучающихся. При этом особое внимание обращается на то, что эффективность профессиональной ориентации заметно возрастает, когда формируется система психолого-педагогической поддержки самоопределяющейся личности, которая выразится в реальном взаимодействии ученых, педагогов, психологов, семьи, производственных организаций, медицинских учреждений, общественных организаций.

Такое взаимодействие может осуществляться в разных формах – кооперации, конкуренции, сотрудничества и др. Наиболее продуктивным, с нашей точки зрения, является социальное взаимодействие как социальное партнерство, под которым понимается система взаимодействия социальных субъектов, интересы которых принципиально различны, а иногда и противоположны, однако их достижение невозможно без определенного согласования позиций субъектов [2]. Особенностью социального партнерства выступает ситуация взаимодействия, при которой субъекты профессиональной ориентации становятся перед необходимостью думать и действовать сообща, при этом возникает потребность в согласовании их ценностей и интересов. Именно ценности определяют «вектор» партнерских отношений, выбор средств взаимодействия и позволяют согласовывать или не согласовывать индивидуальные позиции.

Построение сетевого взаимодействия является одной из продуктивных форм построения взаимодействия с социальными партнерами при реализации процесса профессиональной ориентации учащейся молодежи. Стратегия сетевого взаимодействия основана на поиске партнеров в разработке проектов развития и может быть реализована только при условии, что все они полностью осознают важность общих интересов, стремятся укрепить отношения сотрудничества и вносят свой вклад в решение имеющихся проблем. Являясь противоположностью иерархической структуре организации совместной деятельности, сетевое социальное партнерство предлагает горизонтальные взаимоотношения, основанные на равноправии и взаимной заинтересованности друг в друге, совместном принятии решений. При этом преимуществом сетевого взаимодействия исследователи считают то, что оно обеспечивает синергетический эффект от кооперации ресурсов и усилий социальных партнеров, минимизирует издержки, повышает качество товаров и услуг, рост квалификации кадров.

Однако вплоть до настоящего времени не сложилось однозначного понимания того, что такое сеть, сетевое взаимодействие и каким образом она организуется, оформляется и реализуется. Под сетью понимают и объединение трех составляющих: совокупность позиций; отношений между позициями; потоков ресурсов (Г.В. Градосельская); и совокупность социальных акторов и набора связей между ними, где актор – субъект, активно осуществляющий какую-либо из форм общественной деятельности (М. Кастельс); и объединение независимых организаций, действующих скоординировано на продолжительной основе по достижению согласованных целей и имеющих общий ресурс. Для решения проблемы профессиональной ориентации учащейся молодежи, с нашей точки зрения, целесообразно придерживаться понимания

сетевое социальное партнерство как некоего способа деятельности по совместному созданию и использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов основанных на партнерских отношениях и их возможностях по достижению поставленной цели.

Сетевое социальное партнерство может создаваться по определенному поводу, для создания общего результата посредством объединения ресурсов, а может создаваться для обмена ресурсами, но при этом результат у каждого участника сетевого взаимодействия будет свой. На основе этого исследователи выделяют три базовые модели сетевого социального партнерства: концентрированная сеть, предполагающая наличие единого регулирующего центра, распределенная сеть, основанная исключительно для обмена ресурсами и самостоятельности в принятии решений каждого партнера и модель цепи, обеспечивающая последовательность решения определенных задач каждым участником для достижения поставленной цели. Выбор той или иной модели сети зависит от конкретного повода (проблемы, события), ради которого формируется данный тип сетевого социального партнерства.

Основным механизмом, обеспечивающим эффективность процесса профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях сетевого социального партнерства выступает согласование специфических интересов и социальных функций партнеров, обеспечивающее осуществление скоординированных действий в отношении общей цели на основе определения задач и конечных результатов взаимодействия партнеров; определение ответственности и полномочий; взаимообеспечение документально закрепленных прав; регулярного проведения консультаций; мониторинга реализуемого процесса.

Важная роль в обеспечении сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации учащейся молодежи принадлежит принципам. К ним относятся принципы:

- взаимного признания важности интересов сторон партнера;
- паритетности в партнерских отношениях
- социальной справедливости при регулировании интересов и действий;
- поиск и нахождение компромисса при решении вопросов профессиональной ориентации учащейся молодежи;
- взаимной ответственности сторон за исполнение (и неисполнение) согласованных решений по вопросам профессиональной ориентации учащейся молодежи.

Успешность деятельности социальных партнеров во многом определяется сформированностью у них компетенций, которые складываются из имеющихся профессиональных компетенций, социально-практического опыта организации социального партнерства и положительной мотивации к решению проблем профессиональной ориентации молодежи. При этом реализуя управление развитием сетевого социального партнерства руководители должны знать теоретические основы проектирования, моделирования, технологического обеспечения этого процесса; уметь выстраивать менеджмент межведомственного взаимодействия с учетом целей, задач, принципов, содержания социального партнерства в профессиональной ориентации молодежи; моделировать и организовывать межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач развития сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации молодежи; владеть способами построения сетевого социального партнерства в соответствии с нравственными, этическими и правовыми нормами.

Этапы реализации сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации учащейся молодежи включают:

- аналитико-целеполагающий (оценка состояния социального партнерства; выявление организационной структуры деятельности партнеров; обоснование целей в рамках каждого вида деятельности);
- моделирующее-проектировочный (моделирование компетенций, проектирование содержания, форм и методов деятельности партнеров);
- организационно-деятельностный (реализация задуманных проектов и программ на основе имеющихся ресурсов);
- оценочно-рефлексивный (оценка эффективности реализуемых программ сетевого социального партнерства посредством мониторинга на основе определенных критериев и показателей).

Многоаспектность, комплексность, сложность проблемы профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях современного рынка труда, требует участия в ее решении различных социальных партнёров, взаимодействие которых обеспечивается эффективными и малозатратными формами, к которым можно отнести сетевое социальное партнерство.

Литература

1. Жилина А.И. Системное управление и сетевое взаимодействие в профессиональном образовании // Социальное партнерство как фактор развития сетевого взаимодействия учреждений образования в условиях подготовки компетентных рабочих кадров и специалистов : материалы науч.-практ. конф./ под ред. Ю.Н. Фролова, И.В. Васильевой. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2010. – С.12–23.

2. Кубицкий С.И. Социальное партнерство субъектов рынков образования труда в современной России : автореф. дисс. ... д-ра социол. наук / С.И. Кубицкий. – М., 2006. – 51 с.

3. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: метод. рекомендации / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 312 с.

4. Чистякова С.Н. Научно-методические подходы к профессиональной ориентации обучающихся в современных условиях // Проблемы и перспективы развития современного учреждения дополнительного образования детей: материалы Всеросс. Брудновских чтений ... Курск, 17–18 января 2014 г.: в 2 ч. Ч. 2. / под общ. ред. Т.А. Антопольской. – Курск: ООО «Планета +», 2014. – С. 61–70.

Веревочный курс: формирование навыков взаимодействия и кооперации у младших подростков

Ахтамьянова И.И., Нуриева А.А., Башкирский
государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, г. Уфа

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС-2) устанавливает требования к формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций. Среди них особую группу составляют социальные компетенции и коммуникативные умения. Особенно важны данные умения при переходе от учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте к интимно-личностному общению – ведущей деятельности в подростковом возрасте.

Важно научить подростков учитывать позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; уметь слушать и вступать в диалог; уметь интегрироваться в группу сверстников, планировать и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество как со сверстниками, так и со взрослыми.

Для этого возраста важным является формирование таких коммуникативных действий как взаимодействие и кооперация. Взаимодействие включает коммуникативно-речевые действия, направленные на учет позиции собеседника. Критериями сформированности этих действий являются: 1) умение строить понятные для партнера высказывания, т.е. владеть вербальными и невербальными средствами общения; 2) понимание относительности оценок, выборов, совершаемых людьми; 3) умение обосновывать и доказывать свою точку зрения; 4) умение задавать вопросы; 5) умение слушать собеседника; 6) умение позитивно относиться к процессу общения. Эгоцентрическая позиция в межличностных отношениях является препятствием для формирования навыков взаимодействия.

Кооперация включает в себя умение согласовывать усилия по достижению общей цели и осуществлению совместной деятельности. Критерии сформированности этих действий кооперации: 1) умение осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь; 2) иметь навык конструктивного общения, взаимопонимания; 3) умение дружить, уступать, убеждать; 4) умение планировать общие способы работы. Покорность или подчинение, без внутреннего согласия авторитету партнера, а также ярко выраженные индивидуалистические тенденции в виде упрямой настойчивости на своем мнении являются препятствием для формирования навыков кооперации.

Кроме названных показателей важными являются также способность строить понятные

для собеседника высказывания; умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности; рефлексия своих действий как полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий.

Для формирования социальных компетенций и коммуникативных умений младших подростков нами разработан специальный тренинг – Веревоочный курс – для проведения в условиях детского профильного лагеря – Летняя психологическая школа (ЛПШ). Очень важным для эффективности работы ЛПШ и для хорошего отдыха в детском лагере является сплоченный, дружный коллектив, строящий свои взаимоотношения на принципах уважения, взаимопомощи и поддержки.

Веревоочный курс представляет собой серию специально разработанных упражнений, которые помогают сдружить детей, научить их чувствовать и понимать каждого. Главная идея Веревоочного курса состоит в том, что все упражнения выполняются всеми участниками, словно они связаны одной веревкой. Кроме этого, веревка используется при проведении некоторых упражнений.

Веревоочный курс был адаптирован нами для младших подростков и проведен в июне 2013 г. во время работы Летней психологической школы на базе МОБУ СОШ с. Белое Озеро Гафурийского района РБ. Данная школа является экспериментальной площадкой кафедры психологии БГПУ им.М.Акмуллы и работает по теме «Формирование когнитивной культуры обучающихся в образовательной среде сельской школы» (научный руководитель – к.п.с.н., профессор кафедры психологии И.И. Ахтамьянова). Тренинг был разработан и проведен авторами данной публикации. В работе над сценарием принимали участие аспирант кафедры психологии, педагог-психолог МАОУ лицей №6 Октябрьского района города Уфы Н.Р. Зайнуллина и заместитель директора по УВР МОБУ СОШ с. Белое Озеро Гафурийского района РБ, координатор экспериментальной площадки Л.Е. Озерова.

До этого у членов кафедры уже был опыт проведения Веревоочного курса со слушателями ЛПШ в 2011 и 2012 гг. Но тогда это были разновозрастные группы, в которую входили слушатели от 10 до 17 лет.

Упражнения были построены таким образом, чтобы вовлечь всех без исключения ребят в их выполнение. В результате каждый член группы и вся группа в целом участвовали в достижении поставленных целей. Так, в ходе преодоления сложных этапов у участников тренинга формировалась ответственная позиция друг к другу и коллективу, коммуникативные умения и навыки взаимодействия.

По завершению подобных Веревоочных курсов мы наблюдали такой эффект, который обычно достигался только к концу Летней психологической школы: группа становилась сплоченной, наблюдалась доброжелательная атмосфера, развивались навыки взаимопомощи, быстро преодолевались барьеры в общении, выявлялись лидеры, которые вели за собой всех остальных слушателей ЛПШ.

Но, как показал опыт проведения Веревоочного курса с разновозрастной группой, младшие подростки чаще всего являются пассивными исполнителями, а решение о том, как выполнять то или иное задание, принимают старшие школьники. В итоге в группе младших подростков не формируется командный дух, не проявляются творческие и коммуникативные качества; не формируются такие важные коммуникативные навыки как совместное решение проблем и выработка стратегии; не развивается воображение и нестандартное мышление как способность находить нестандартные решения; не развиваются навыки эффективной коммуникации.

Поэтому в 2013 году было решено провести Веревоочный курс только с младшими подростками. Веревоочный курс был проведен в виде сюжетной игры «В поисках сокровищ» по мотивам известного фильма «Пираты Карибского моря». В ходе игры-тренинга участники преодолевали различные препятствия, продвигаясь по территории в поисках клада, указанного на карте. Главный персонаж – Пират – давал детям задания. Чтобы как можно быстрее достичь поставленной цели, маленькие искатели должны были объединиться и, помогая друг другу, выполнять задания. Всего за весь день участникам тренинга удалось выполнить девять заданий из десяти. Таким образом, это мероприятие носило не только развлекательный характер, но и учило детей работать в команде, оказывая взаимопомощь друг другу.

Веровочный курс состоит из трех частей: вводная часть, сам тренинг и рефлексия.

Система тренинговых упражнений условно подразделяется на три блока: групповая работа – сплочение коллектива; индивидуальная работа - преодоление себя в различных ситуациях; упражнения на доверие к коллективу. Каждое упражнение создано таким образом, чтобы участники испытали определенные трудности в его решении. Необходимым элементом тренинга была рефлексия. Анализ каждого упражнения, проведенный сразу после его выполнения, давал ребятам возможность увидеть, зачем они боролись, и что они могут сделать иначе, чтобы преодолеть подобные трудности более эффективным способом.

Приводим сценарий веровочного курса для младших подростков «В поисках сокровищ».

Вводная беседа. К детям приходит пират: «Ребята, вы меня узнали? Я - Джошами Гиббс. Джек Воробей снова попал в переделку и ему срочно нужна помощь. Для этого нам нужно добраться до сундука с сокровищами, который он спрятал на острове. Одному мне не справиться. Обещаю, что эти сокровища мы поделим с вами по-братски, только помогите добраться до них. На нашем пути встретится множество трудностей, которые вы должны преодолеть все вместе. Только дружная сплоченная команда сможет с ними справиться. Я вам дам карту, по которой вы сможете добраться до Джека Воробья и сокровищ. Ну, что? Вы готовы нам помочь!? Вот основные правила, которые вы должны соблюдать во время нашего приключения: 1) главное-безопасность, никто не должен пострадать; 2) командная работа: если хотя бы один человек не справился с заданием – вся команда проигрывает; 3) нельзя использовать подручные средства; 4) задания объясняют ведущие. Слушайте и услышите их! Но перед тем, как отправиться в путешествие, мы с вами должны познакомиться поближе и рассказать что-нибудь интересное о себе».

Все встают в круг. Начинает Джошами Гиббс, называет свое имя и что-нибудь, с чем (с кем) он себя ассоциирует. Например, это может быть еда, животное, растение, деятельность, какое-то слово, начинающееся с той же буквы, что и имя, рифма и т.д. Следующий за ним участник называет его имя и его слово-ассоциацию, затем также представляет себя. Игра идет по принципу «снежного кома», пока все в кругу не назовут себя.

Джошами Гиббс: «Чтобы в путь-дорогу нам отправиться, надо силы свои проверить и подкрепиться».

Разминка. Упражнения перед прохождением препятствий.

1. Упражнение «Зарядка»: «Все встали в круг, сейчас мы с вами разомнемся, я начинаю делать упражнение, вы повторяете за мной:(4 поворота головы туда и обратно), и это упражнение мы будем делать пока меня кто-то не сменит»

2. Тактильный контакт. Цель упражнения: снятие напряжения, настрой друг на друга, установление тактильного контакта.

1) Рука к руке: «Найдите себе пару и встаньте: рука к руке, нога к ноге, колено к колену, плечо к плечу».

2) Партнер к партнеру: «поменяйтесь парами и встаньте: локоть к локтю, живот к животу, щека к щеке, ухо к уху, спина к спине».

3) Коленочки. Касаясь друг друга спиной, возьмитесь за коленки своего партнера.

4) Давайте поздороваемся: Носки ног соприкасаются, посмотрели друг другу в глаза (1 мин), ваша задача поздороваться необычным способом).

Джошами Гиббс: «А теперь вы готовы к путешествию. Отправляемся в путь!»

Вот карта. Первое задание – отправиться к первому пункту назначения, выполняя задание «Прогулка слепых».

Прогулка слепых. Вся группа встает "паровозиком", впереди встает ведущий. Все, кроме ведущего закрывают глаза (или завязывают на глаза повязку). Когда все глаза закрыты, ребята узнают, что они собираются в путешествие по неприкосновенной земле, которой не должен коснуться наш взгляд. Все участники кладут правую руку на плечо впереди стоящего (или кладут руки на пояс впереди стоящему). Дорогу видит лишь ведущий. Если впереди препятствие около правой ноги, то ведущий хлопает сзади стоящего по правой ноге, тот перешагивает препятствие и хлопает по правой ноге сзади стоящего. Аналогично с левой ногой. Если надо повернуть направо или налево, то ведущий ударяет по соответствующему боку сзади стоящего и поворачивает. Тот, в свою очередь, передает сигнал дальше назад. Выполнять это упраж-

нение следует в полном молчании. Следует выбрать знак для обозначения опасности (пожимание, хлопок по плечу и др.). Если кто-то из участников нарушает молчание или правила прохождения препятствия, задание начинается сначала.

Далее все задания выполняются строго по пунктам, указанным на карте.

1. Корабль Анны-Марии. Джошами Гиббс: «Анна-Мария согласилась нам помочь и предоставила для путешествия свой корабль, но приготовила вам очень коварное препятствие. Чтобы попасть на корабль, нужно его преодолеть. Помните, вы сможете пройти препятствие, если будете его выполнять вместе».

Амеба. Группа держится за руки, задача перебраться через веревку натянутую чуть ниже уровня пояса среднего участника. Если группа расцепляется или задевает веревку, то упражнение начинается сначала.

2. Бухта дельфинов. Джошами Гиббс: «Дельфины – очень дружны. И в свою бухту они пускают только дружные, сплочённые команды».

Электрическая цепь. Команда разбивается на пары. Партнеры садятся напротив друг друга, где соединяют руки и ступни, образуя, таким образом, электрическую цепь, по которой ток течет по сцепленным рукам и ногам.

Задача участников: встать, не разрывая электрической цепи. Затем необходимо объединиться по две пары друг с другом, чтобы получилась электрическая цепь, состоящая из четырех человек. Задача остается прежней – встать всем вместе, не разрывая цепь. В итоге участники должны получить электрическую цепь, образованную всеми участниками, которые должны подняться.

Два главных условия этого упражнения: 1) электрический ток должен беспрепятственно течь по замкнутой электрической цепи, образованной сцепленными руками и ногами; 2) на каждом этапе участники должны отрываться от земли одновременно.

Джошами Гиббс: «К следующему пункту вы отправляетесь, выполняя задание «Поводырь», с согнутой правой рукой».

3. Владения Калипсо. Джошами Гиббс: «Вам известно, что Калипсо знаменита своими хитрыми уловками и ловушками, и ещё своей яростью. И на нашем пути она тоже приготовила ловушку. Попасть на берег мы сможем, лишь преодолев её».

Бревно. Цель: сплочение группы в процессе преодоления трудностей, создание атмосферы взаимного доверия и поддержки в коллективе.

Оборудование: любое бревно (дерево, лежащее на земле, гимнастическое бревно и т.п.). Команда выстраивается на бревне. Начиная с первого человека, команда переправляется на противоположный конец бревна. В результате должна получиться та же линия, в том же порядке. Лучше расположить команду, чередуя мальчиков и девочек.

4. Заколдованный Лес. Джошами Гиббс: «Мы уже на берегу! - Отправиться в путь вы должны, взявшись за плечи соседа спереди и вприпрыжку. Чтобы не заблудиться и не сбиться с пути вам необходимо выполнить следующее задание».

Зигзаг. Цель: развивать уверенность в себе, доверительное отношение к партнеру. Команда переправляется по нескольким узким доскам, сложенным зигзагообразно, из одного пункта в другой, не коснувшись земли. Участник проходит упражнение с закрытыми глазами при помощи других участников.

Джошами Гиббс: «А отправитесь вы дальше в путь, взявшись за руки следующим образом: правая рука у соседа сзади, левая у соседа спереди».

5 Гора Великанов. Джошами Гиббс: «Великаны тоже очень коварны. Спасти от них можно лишь держась за руки».

Гусеница. Цель: согласованность действий. Исходные условия: участники встают в колонну друг за другом. Каждый участник ставит ноги на ширине плеч и подает правую руку между ними игроку, стоящему сзади, при этом левой рукой берет правую руку стоящего впереди.

Задание: всей группе сесть на пол, а затем подняться, не расцепляя при этом рук.

Ограничения: при расцеплении рук любых участников упражнение выполняется всей группой с начала.

Джошами Гиббс: «Отправляетесь к следующему препятствию гуськом, взявшись за пле-

чи соседа спереди».

6. Болото Троллей. Джошами Гиббс: «Когда троллям очень скучно в своем болоте, они развлекают себя тем, что готовят для людей ловушки».

Кочки (болото). Цель: согласованность действий. На игровой зоне размещены так называемые "кочки" - это могут быть и круги на асфальте и кирпичи и т.д. Задача участников - перейти с одной стороны поля на другое через это болото. Переходить участники могут только по кочкам, причем на кочке одновременно должны всегда находиться две ноги – человека, который идет впереди и следующего за ним. Исключение составляют только те, кто идет в начале и в конце. Ведущий, первый игрок считает "И раз, и два...". Участники под счет должны одновременно переставлять ноги с кочки на кочку. За разрыв рук, касание пола за пределами кочек команда начинает снова.

Джошами Гиббс: «Отправляйтесь к следующему пункту, выполняя упражнение «Поводырь» и с песней». Участники все вместе поют любую песню.

7. Пристанище Чёрной Бороды. Джошами Гиббс: «Эдвард Тич, по прозвищу «Чёрная Борода» отрезал вам дорогу (посмотрите – на карте ущелье с рекой). Вам нужно будет переправиться на другую сторону с помощью «тарзанки».

Маятник. Цель: взаимопомощь, выработка стратегии. На расстоянии 2-3 метров обозначены две площадки. В середине подвешена «тарзанка» (подвешенная веревка, типа качели). Вся команда должна с помощью «тарзанки» перебраться с одной площадки на другую, не касаясь ногами земли. Все участники, перебравшиеся на другую платформу, должны удержаться на ней, сохраняя равновесие. Ни в коем случае нельзя касаться ногами земли за пределами платформы.

Джошами Гиббс: «К следующему пункту вы отправитесь маршируя».

8. Владения «Хранителя Пиратского Кодекса Чести». Джошами Гиббс: «Капитан Тиг – «Хранитель Пиратского Кодекса Чести», великий авантюрист на морских путях, отец Джека Воробья. В любой опасной для его жизни ситуации он умело выживал, плавал до самой старости. Он очень уважает Кодекс, следует ему, как закону, заставляя всех пиратов его строго соблюдать. Серьёзен, справедлив, мудр, строг, уважаем. При нём все идеально дисциплинированы. К нему любой пират может обратиться за помощью, сам Тиг действует как судья и защитник Кодекса. И для вас он тоже приготовил испытание».

Пенальти. Цель: выработка стратегии, согласованность действий. Исходные условия: на расстоянии 10 метров перед футбольными воротами шириной 3 метра установлен футбольный мяч. Задание: группе забить ногой мяч в ворота 15 раз подряд с расстояния 10 метров, Ограничения: при промахе счет забитых мячей идет сначала.

Джошами Гиббс: «Отправляйтесь к следующему пункту, выполняя упражнение «Поводырь»

9. Сундук Сокровищ. Джошами Гиббс: «Мы почти у цели! Только действуя согласованно, мы сможем достать сундук с сокровищами».

Улитка. Цель: выработка стратегии, согласованность действий. Веревка длиной около 15-20 м привязана одним концом к дереву, второй конец в руках у команды (за веревку держится каждый одной или двумя руками). Команда стоит на таком расстоянии от дерева, чтобы веревка была натянута. Задача команды: дойти до дерева так, чтобы веревка всегда была натянута, переставлять руки на веревке нельзя.

Джошами Гиббс: «А теперь самый волнующий момент. Мы достигли цели, прошли все препятствия, которые встречались у нас на пути. Отыскали сокровища и я смогу их доставить Джеку Воробью. Как и обещал, делим их по-братски! Открываем сундук с сокровищами!»

Дети получают призы. На этом игра-тренинг заканчивается. На проведение всех предложенных заданий в среднем уходит 8-9 часов. Больше всего времени (по 1,5-2 часа) занимают такие задания, как Бревно, Зигзаг, Кочки (болото). Упражнение Электрическая цепь так до конца и не было выполнено. Участники не смогли одновременно все вместе подняться с земли, не размыкая ног и рук. И возвращаться к нему по окончании всех упражнений не желали.

Таким образом, Вербочный курс – это программа самообучения, в которой участники познают все сами, из собственного опыта, собственных действий. Ведущие не говорят, что и

как надо делать. Ребята получают этот ценный опыт сами. Работа ведущего – направить их на получение этого опыта. А две главные цели – командный дух и лидерство – включают в себя много других: выработка групповой стратегии, творческий подход, самовыражение, доверие другим и вера в себя, честность, доверительность, поддержка успехов других и признание своих, решение проблем, уверенность в себе, результативное лидерство.

Проведенный веревочный курс показал эффективность подобной работы.

Веревоочный курс для детей это:

захватывающая игра, участники которой могут повеселиться и расслабиться, получая удовольствие от самого процесса игры;

учебная программа, которая позволяет испробовать разные модели поведения и взаимодействия со своими сверстниками, получить навыки командной работы, сделать свой вклад в достижении командной цели;

школа индивидуального роста, которая дает возможность лучше познать себя и других своих сверстников, ощутить свои сильные и слабые стороны, выйти, открыть новые возможности, получить опыт коллективного взаимодействия, участия в игре, получить опыт переживания и различные эмоции, торжество победы, доверие, чувство локтя;

осознание и рефлексия полученного опыта и пережитых ощущений в ходе коллективных обсуждений или индивидуального общения.

Литература

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.В. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

Веревоочный курс: от простого к сложному / Д.В. Савинов, Т.С. Фоменко, С.В. Иванов, У.Ю. Щур. – К.: Факт, 2007. –176 с.

Проблемы подготовки психолога образования к работе в информационно-образовательной среде

Барышева Т.Д. Мурманский государственный гуманитарный университет, г. Мурманск

В российской системе образования продолжается реализация Концепции цифровой школы, в рамках которой осуществляется поэтапная информатизация и создание единого информационного пространства учебного заведения. Она включает в себя построение IT-инфраструктуры образовательного учреждения и внедрение на ее основе информационных систем для совершенствования учебных, воспитательных и управленческих процессов. Единое информационное пространство, например, школы можно представить как систему, в которой задействованы и связаны между собой на информационно-технологическом уровне все участники образовательного процесса — администрация школы, преподаватели, ученики, специалисты (педагоги-психологи, библиотекари, социальные педагоги, медицинские работники и др), а также родители (или лица, их заменяющие) и руководители органов управления образования.

С большой долей уверенности можно утверждать, что стихийная информатизация в системе образования закончилась, и этот процесс приобретает системный характер. Такие технические и технологические решения, как электронная учительская, электронный журнал, мобильный компьютерный класс, интерактивные доски, информационно-образовательные методические продукты (ЭОРы), образовательные комплексы в виде мультимедиа-учебных материалов, дистанционные системы обучения и т.п., являются для достаточного числа образовательных учреждений не новинками, а постоянно и в системе используемыми информационными ресурсами, образуя единое информационное поле.

Практический опыт продвинутых образовательных учреждений показывает, что оптимальный уровень информатизации предполагает набор определенных стартовых условий. К ним относятся оснащенность средствами информатизации, программное обеспечение, информатизация системы управления образовательным учреждением, учебно-методическое обеспечение информатизации образования.

Важной составляющей является также информационно-коммуникационная компетентность участников образовательного процесса и их включенность в процессы информатизации взаимодействия в образовательном пространстве. Информационную компетентность, в частности, можно определить как использование информационных технологий в управленческой или профессиональной деятельности, навыки работы с различными информационными источниками и ресурсами, позволяющими проектировать и контролировать решение управленческих и образовательных проблем и задач.

Психологическая служба образования, благодаря комплексным разработкам автоматизации профессиональной деятельности (например, программно-методический комплекс фирмы 1С: «Школьная психодиагностика» или разработанные другими организациями автоматизированные рабочие места педагога-психолога), включается в информационные потоки единой информационно-образовательной среды школы, в информационный контур управления образовательным учреждением. Современный психолог образования начинает активно использовать ИКТ в психолого-педагогическом обеспечении образовательного процесса и получает новые возможности для новых форм своей работы.

По данным экспертов, Мурманская область в прошлом году занимала первое место по Северо-Западу по числу пользователей сети Интернет. В Министерстве образования и науки Мурманской области в начале 2014 года на заседании регионального Совета по информатизации образования рассматривался вопрос о разработке Концепции единой информационной образовательной среды в Мурманской области на 2014-2020 гг. Но уже сейчас, согласно отчета Министерства, 92% кабинетов начальных классов школ оснащены персональным компьютером учителя с доступом к сети Интернет, 83% учебных классов имеют мультимедийный комплект, обеспечена доступность образования с помощью электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: 100% школ имеют устойчивую интернет-связь, 98,9% школ имеют доступ к ресурсам сети Интернет на скорости 2 Мбит и более. Для сравнения по России этот показатель составляет около 26%.

Однако следует отметить, что уровень информационной компетентности у педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях, не настолько высок, чтобы требованиям и условиям современной ситуации в образовательной системе. Если оценить место практических психологов в 5-тизвенной шкале развития профессиональных навыков по критериям «степень осознанности - степень компетентности», то они, на наш взгляд, скорее будут располагаться на второй позиции - «Осознанная некомпетентность».

При таких обстоятельствах особо значимой становится проблема подготовленности педагога-психолога как участника образовательного процесса для работы в условиях использования информационно-коммуникационных технологий. Применительно к профессиональной деятельности практического психолога образования мы понимаем информационную компетентность в более широком смысле и выделяем следующие ее аспекты:

- информационно-технический,
- информационно-технологический,
- информационно-психологический,
- информационно-психологическая безопасность личности.

При подготовке специалистов в Мурманском государственном гуманитарном университете по образовательной программе «Педагогика и психология» (в рамках ГОС ВПО) студенты-психологи изучали ряд учебных дисциплин, которые были нацелены на формирование у них соответствующей времени информационной компетентности. На начальных курсах – это «Математика и информатика», «Технические и аудиовизуальные средства обучения», на старших курсах - «Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе», «Информатика и ЭВМ в психологии». Наш опыт преподавания учебного предмета «Информатика и ЭВМ в психологии» свидетельствует, что его роль заключалась не только в том, чтобы обобщить и закрепить на выпускном курсе имеющиеся у студентов знания и умения работы с ИКТ или повысить компьютерную грамотность студента-психолога для интенсификации труда в его будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения по предмету студенты учились квалифицированно использовать вычислительную технику для учебных, научных, информационных, диагностических, консультационных и просвети-

тельских целей в области психологической науки и практики, приобретать внутреннюю готовность к профессиональному самоопределению в информационно-образовательной среде.

Опыт кафедры психологии МГГУ по подготовке психологов с использованием элементов дистанционного образования показал возможность применять такие технологии как для организации курсов по выбору (например, «Научная организация труда студентов», «Организация научно-исследовательской работы студентов»), так и для изучения предметно-профессиональных дисциплин («Социальная психология», «Проблемы эмоциональной регуляции личности», «Информатика и ЭВМ в работе психолога» и другие).

При переходе к уровневой подготовке бакалавров и магистров в системе высшего образования, в частности, по направлению «Психолого-педагогическое образование» на основе ФГОС ВПО, меняется ситуация формирования профессиональной информационной компетентности будущего психолога образования. Например, в соответствии с образовательным стандартом в результате освоения магистерской программы должны быть сформированы компетенции, относящиеся напрямую к владению ИКТ: «владеть практическими способами поиска научной и профессиональной информации с использованием современных компьютерных средств, сетевых технологий, баз данных и знаний» (ОК-3); «использовать научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации» (ОПК-2). В процессе реализации целей и задач, выполнения заданий научно-педагогической и научно-исследовательской практик от магистрантов-психологов МГГУ требуется использование:

- информационных ресурсов Интернет для осуществления диагностической, развивающей, просветительской, коррекционной и консультативной деятельности (учебную и учебно-методическую информацию, представленную в научных электронных журналах и на сайтах библиотек);

- развивающих и коррекционных программ, диагностического инструментария, разработанного, например, психологическими центрами «Иматон» (Санкт-Петербург), «Когито-центр» (Москва) и др.;

- ресурсов программ Excel, SPSS, Statistica, Stadiya для обработки данных, полученных в ходе диагностического обследования;

- программ Microsoft Office PowerPoint для создания презентации, отражающей результаты исследования.

Однако учебный план подготовки магистра по психологическим магистерским программам не предполагает наличия отдельной дисциплины, связанной с углубленным изучением ИКТ. В лучшем случае магистрантам предлагается курс по выбору «Работа с информацией». Следовательно, необходимый высокий уровень информационной компетентности должен формироваться на предыдущем уровне высшего образования – в бакалавриате.

Подготовка в МГГУ бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психолог образования») включает на начальных курсах дисциплину «Математика и информатика». Кроме того, обучающимся предлагается курс по выбору «Организация научно-исследовательской работы студента», в рамках которого есть возможность познакомить студентов с поисковой деятельностью посредством Интернет-технологий, с базами данных по психологии, с некоторыми специализированными психологическими ресурсами.

Профессиональная информационная компетентность будущих психологов может формироваться также при изучении профильных дисциплин «Психологическая диагностика дошкольника», «Психологическая диагностика развития младшего школьника», «Психологическая диагностика развития подростка», однако это в большой мере зависит от информационной компетентности и интересов преподавателей данных предметов. Кроме того, студенты-бакалавры, начиная с 1-го курса, погружаются в определенное информационно-образовательное пространство МГГУ, нахождение в котором способствует (скрыто или явно) повышению уровня владения ими ИКТ. Это информационно-образовательное пространство университета включает в себя постоянное обращение к информационному контенту официального сайта МГГУ, пользование Интернет-трафиком в университетских компьютерных классах, прохождение зачетных процедур по психологии в локальной системе «АСТ-

тестирование», работу с Интернет-тренажерами по изучаемым дисциплинам и участие в экзаменационных Интернет-тестированиях, изучение дисциплин (в том числе предметных психологических) в информационной среде LMS MOODLE. Понятно, что абитуриенты, приходящие учиться на бакалаврских программах со школьной скамьи, уже должны иметь необходимый уровень развития информационных навыков.

Одним из новых элементов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов при подготовке по программам бакалавриата является использование системы дистанционных обучающих курсов (СДО). Определение перспектив дистанционного образования, пока еще являющегося инновационной технологией подготовки современного профессионала, требует разрешения ключевых проблем любого обучения, а именно: определения методологии подготовки СДО-учебных курсов; подготовки специалистов для разработки учебного контента, подготовки преподавателей для работы с дистанционными курсами, использования обучающих информационных технологий; мониторинга структуры компетентностей обучающихся, качество и структура их знаний, выявления психодидактических эффектов дистанционного образования.

В связи с общими тенденциями изменения системы высшего образования, в том числе и с использованием дистанционных курсов, суммарные затраты времени на самостоятельную работу студентов намного превышают аналогичные показатели аудиторных занятий. Поэтому узловой задачей преподавания является развитие у студентов навыков самоорганизации учебного труда и работы с учебными источниками, что является составной частью информационной культуры современного работника системы образования, его умений самообразовательной деятельности. Студент должен обладать разнообразными навыками интеллектуального преобразования текстовой информации, которые требуют нарастания сложности интеллектуального вклада, необходимости осмысления получаемой информации и ее воплощения после переработки в информационный документ.

Однако, как показывает наша практика, существует проблема низкого уровня владения или даже невладения студентами-бакалаврами большинством интеллектуальных приемов, что часто осложняется отсутствием у них мотивации к развитию самостоятельности и готовности к самообразованию. Поэтому вопрос самоорганизации учебного труда, самостоятельной работы перерастает в проблему организации самообразовательной деятельности и усовершенствования общей структуры учебной деятельности студентов.

Таким образом, мы столкнулись с проблемой расхождения требований образовательной ситуации в социуме и профессиональным опытом будущих выпускников. В связи с переходом на уровневое образование подготовка специалистов-психологов, где уже была отработана содержательная и организационная стороны становления их профессиональной компетентности в ИКТ, закончилась. В настоящее время ведется апробация технологий подготовки бакалавров и магистров в области психологии образования. Поэтому проблемы становления профессиональной информационно-образовательной компетентности педагога-психолога требуют дальнейшего внимательного анализа и изучения.

Опыт работы школы раннего развития «Светлоярского центра социальной помощи семье и детям»

Безрукова А.Н., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград
Тимофеева Т.С. Волгоградский государственный университет, г. Волгоград

В последнее время наблюдается заметное увеличение численности центров и школ раннего развития детей. В Волгограде и Волгоградской области можно встретить как частные, так и государственные школы раннего развития: «Маленькая страна», «Родничок», «Большая медведица», «Карандашик», «Чудо остров», «Два вершка», клуб Монтессори «Гениальный малыш», центр сопровождения матери и развития ребёнка «Первые Шаги» Детский развивающий центр "Бэби Сан", клуб «Мамино солнышко», центр развития семьи «Мозаика» и другие. Они работают по разным методикам и программам, которые разработаны психологами, педагогами, врачами, логопедами и другими специалистами.

С чем связана такая популярность и востребованность таких школ? На наш взгляд таких причин может быть несколько. Во-первых, в Волгоградском регионе, как и многих других сложилась сложная ситуация с возможностью устройства ребенка в муниципальное дошкольное учреждение. Информационное агентство «Высота 102.0» отмечает, что «в бюджете на 2014 год строка расходов на образование снова сокращена, а комплексная программа по этому направлению, рассчитанная до 2015 года, уже в 2013 году провалена». Родители Волгоградской области выступают против манипуляций с местами в детских садах.

Право ребенка на получение общедоступного и бесплатного дошкольного образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях закреплено в статье 43 Часть 2 Конституции Российской Федерации. Если государство не обеспечивает эту возможность, у работающих родителей возникает необходимость самим заниматься воспитанием, выбирая частные детские садики или центры раннего развития. Однако этот выбор влияет на уровень материального благосостояния семьи, так как зачастую их услуги стоят достаточно дорого.

Другая причина возникновения и распространения школ и центров раннего развития связана с желанием родителей реализовать потенциал своего ребенка, развить в нем гармоничную личность, чтобы в будущем видеть его успешным. Иногда родителям приходится делать выбор между детским садом и школой раннего развития, и они выбирают последнее.

Почему так происходит? Какую роль играют школы раннего развития для ребенка и семьи в целом?

Без посещений школ раннего развития или детских садов ребенок лишается возможности получения социального опыта и необходимых навыков для жизни в обществе. Именно в таких учреждениях ребенок учится общаться, познает культуру и традиции общества, нормы и правила поведения, у него развиваются мышление, восприятие, память. Дети учатся учиться, самостоятельно искать новые знания, взаимодействовать с «чужими» взрослыми. Психологи и педагоги могут оказать квалифицированную помощь в реализации учебно-воспитательного процесса, повышая психологическую и педагогическую компетентность родителей, развивая в ребенке качества, необходимые для его успешной адаптации в обществе или обучая ребенка необходимым знаниям для преодоления отставания в развитии.

Обычно в школах раннего развития имеется несколько групп, каждая из которых решает свои возрастные задачи и работает по специальной программе. Сами занятия могут проходить в нескольких формах:

- индивидуальные, когда психолог занимается один на один с ребенком;
- групповые: психолог или педагог работает с группой детей;
- «родитель - ребенок»: занятия проводятся в группе детей с родителями.
- индивидуальные занятия вместе с родителем и ребенком (в случае, если ребенок отстает в развитии или у него есть проблемы со здоровьем);

Большинство занятий проходит в игровой форме и включает в себя различные виды деятельности: лепка, рисование, физические упражнения, ритмика, пальчиковая гимнастика, артикуляционные игры, занятия, направленные на развитие речи, математических способностей или навыков чтения, музыкальные занятия и т.д.

Сейчас многие школы работают по своим авторским программам и методикам, но среди них есть и широко распространенные: методика М. Монтессори, занятия по пособиям Н. А. Зайцева и Вальдорфская педагогика.

В настоящее время существует два основных подхода к пониманию роли школы раннего развития, суть которых можно выразить словами: «обучение» и «сопровождение».

Школы в рамках первого подхода ориентированы на раннее обучение ребенка знаниям и умениям, которые необходимы для высокой школьной успеваемости. Родителей привлекают названия и рекламы, которые содержат фразы: «гениальный ребенок», «школа талантов», «добейся успеха». В этом случае речь идет о количественных показателях, стремлениях научить ребенка к 3 годам тому, что другие осваивают в 7 лет, или дать ребенку в этот период как можно больше знаний (например, два иностранных языка). При таком подходе могут не учитываться индивидуальные особенности ребенка, поэтому часто такое обучение носит кратковременный эффект, особенно если родители дома не продолжают заниматься с ребенком и

полученные знания не актуализируются в реальной ситуации. Такие направления в школах раннего развития основано на бихевиористическом подходе, на теориях научения. Зачастую такое представление о школах раннего развития имеется не столько у организаторов и сотрудников этих школ, сколько у самих родителей.

Школы в рамках второго подхода реализуют психолого-педагогического сопровождение развития ребенка. Они строятся в рамках отечественной психологии, которая учитывает ведущую деятельность, социальную ситуацию развития и новообразования ребенка, характерные для определенного возрастного периода. Здесь акцент смещается с самих знаний, на гармоничное развитие ребенка, его психических процессов, а также на повышение психолого-педагогической грамотности родителей. Важным отличием является работа триаде: психолог-родитель-ребенок. Родители не просто приводят ребенка на обучающие занятия, но учатся сами: учатся общению с ребенком, способам конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях, пониманию и принятию своего ребенка.

Рассмотрим реализацию данного подхода на примере школы раннего развития в «Светлоярском центра социальной помощи семье и детям». Главная задача занятий в школе научить родителей в процессе общения с ребенком получать удовольствие от совместно выполняемой с ним деятельности.

Работа в данном направлении начинается с семьями, в которых ребенок достигает 9 месячного возраста, на данном этапе возрастного развития появляется возможность проведения совместных занятий родителя с ребенком. Школа раннего развития начала активно развиваться в рамках работы с неблагополучными семьями и мамами, находящимися в трудной жизненной ситуации (несовершеннолетние, развод, отсутствие поддержки окружающих, выходцы детских домов). У данной категории клиентов опыт общения в семье носит негативный характер, в связи с этим задача школы первоначально была связана с обучением родителей навыкам эффективного общения с ребенком. Востребованность и успешность работы обусловлена тем, что на занятиях они обучаются навыкам продуктивного, эффективного общения с ребенком, в результате чего получают удовольствие от общения с ребенком, а значит, принимают его.

Вся программа состоит из 3-х ступеней, разделение по возрасту:

- первая группа (первая ступень) – семьи с детьми от 9 месяцев до 1,3 года;
- вторая группа (вторая ступень) – семьи с детьми от 1,5 до 2 лет;
- третья группа (третья ступень) – семьи с детьми от 2,5 до 3.5 лет.

Занятия на первой ступени в среднем идут 15-20 минут и включают пальчиковое рисование. Продолжительность курса 4 месяца, один раз в неделю, в первой половине дня.

Следующим этапом программы является группа от 1,5 до 2 лет. Группа набирается не только из посетивших занятия на первом этапе, но и набираются родители с детьми соответствующего возраста, не посещавшие занятия ранее. Основой для набора в группу является возраст. Специалисты, работающие с группой, стараются набирать детей, разница в возрасте которых составляет максимум 3 месяца, т.к. различия в полгода является заметными и затрудняют работу. Максимальное количество участников 6 детей и 6 родителей. Продолжительность курса 6 месяцев, один раз в неделю, в первой половине дня. Занятие состоит из трех частей:

- первая часть коррекционный блок, который включает работу психолога с диадой родитель-ребенок, продолжительность - 20 минут;
- вторая часть – игровая комната, где дети имеют возможность общаться со сверстниками и получают навык совместной игровой деятельности, продолжительность – 15 минут;
- третья часть – просветительский блок, в рамках которого подбирается материал по запросу родителей, продолжительность – 10-15 минут.

Обязательным является наличие домашнего задания, которые включают повторение пройденного, пальчиковые игры, рекомендации для родителей по возрастным особенностям, проблемам и запросам. Рекомендации формируются на основе, проведенной с ранее диагностики, и носят индивидуальный характер.

Коррекционный блок строится с учетом возрастных особенностей и направлен на формирование новообразований данного возраста. Занятия состоят из активных упражнений (зарядка, пальчиковая гимнастика, активные игры с правилами), творческих (лепка, работа с

манкой, рисование) и педагогических (по расширению представлений об окружающем мире, артикуляционные, развитие речи и мелкой моторики, развитие эмоциональной сферы). В рамках цикла применяются техники из пескотерапии, акватерапии и арт-терапии. Каждое занятие начинается с ритуала – веселая зарядка, обязательное условие взрослый выполняет все те же действия, что и ребенок. Как показывает практика два первых занятия, необходимы для адаптации детей в новую среду, но уже на третьем занятии они показывают высокую включенность и заинтересованность в выполнении упражнений совместно с мамами. Важным для включения в работу является постоянное посещение занятий.

Вторая часть занятия – игровая комната, на первых этапах предполагает совместную игру мам и детей под руководством педагога-психолога. В последующем малыши прибегают к помощи взрослых лишь изредка и выбирают игру самостоятельно.

Просветительская часть проводится с родителями и включает обсуждение трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе воспитания, и нового материала, ответы на вопросы родителей. Данный блок включен с целью повышения психолого-педагогической грамотности взрослых. Зачастую трудности в воспитании связаны с тем, что родители просто не знают возрастных особенностей и требуют, ожидают от ребенка слишком многого. В момент работы одного из специалистов с родителями у детей есть возможность выбрать для себя занятие самостоятельно (под присмотром второго специалиста): рисование (трафареты), шнуровка, мягкие пазлы, игрушки (машинки, куклы, солдатики), мяч.

Курс занятий заканчивается символическим выпускным, в рамках которого родители устраивают кукольное театральное представление, которое заканчивается чаепитием.

Следующим этапом является работа группы от 2,5 до 3,5 лет. Группа открыта для всех желающих, основанием для отбора является возраст и прохождение психологической диагностики, которая включает наблюдение за деятельностью ребенка в ходе совместной работы с психологом, другими словами просмотр зоны дальнего развития.

Продолжительность курса 6 месяцев, один раз в неделю, в первой половине дня. Занятие состоит из трех частей:

- первая часть коррекционный блок, который включает работу психолога с диадой родитель-ребенок и работу с детьми отдельно от родителей (данные занятия чередуются), продолжительность - 20 минут;

- вторая часть – игровая комната, где дети имеют возможность общаться со сверстниками и получают навык совместной игровой деятельности, продолжительность – 15 минут;

- третья часть – просветительский блок, в рамках которого подбирается материал по запросу родителей, продолжительность – 20 минут.

Отличием от работы второй ступени школы раннего развития является наличие занятий с детьми отдельно от родителей, если ранее упор делался на развитие эмоциональной сферы, то на данной ступени фокус смещен на развитие основных психических функций, на расширение словарного запаса детей.

Структура работы на третьей ступени школы ничем не отличается от ранее описанной работы.

Набор в старшую группу (дети старше 4 лет) не осуществляется, так как наиболее эффективной в этом возрасте является индивидуальная работа или чередование индивидуальной работы с групповой. Данной обстоятельство обусловлено еще и тем, что чем старше ребенок, тем различия между уровнем развития становятся более заметными и отбор в группу требуют более углубленной диагностики и не всегда есть возможность набрать группы приблизительно с одинаковым уровнем развития. Запрос родителей для возраста от 4,5 до 6 лет чаще всего это подготовка к школе, целью же работы программы школы раннего развития является, прежде всего, гармонизация детско-родительских отношений, а также способствовать развитию ребенка в соответствии с возрастными новообразованиями. Запрос родителей не соответствует цели школы, поэтому работа школы заканчивается возрастом 4 – 4,5 лет.

Идеальным вариантом является прохождение ребенком всех ступеней школы раннего развития. За последний год востребованность данных занятий возросла и одновременно функционирует две группы каждой из ступеней школы раннего развития. Основная цель работы

специалистов школы – дать возможность родителю понимать и принимать своего ребенка.

Специфика деструктивного лидерства в студенческих группах

(Работа поддержана грантами РГНФ, проекты: а 2 12-36-01267, а 14-06-00876)

Беспалов Д.В., Курский государственный университет, г. Курск

Постоянно растущее во всем мире насилие и деструктивность требуют адекватного ответа, в то же время наблюдается недостаточное внимание научной общественности к негативным общественным явлениям. Анализируя проблемы психологических исследований, А.Я. Анцупов отмечает, что в психологии существует определенный перекокс: «Мы изучаем только 51 % человека – человека хорошего. Остальные 49 % человека – человека плохого практически не изучаются... Психологи плохое в человеке не изучают и нередко даже видеть не хотят... Психология зла практически не изучается». Следует отметить, что, несмотря на актуальность изучения деструктивности, данный феномен недостаточно исследован в науке, в том числе и в психологии. Особо актуальной практической задачей является анализ социально-психологических причин и механизмов деструктивной деятельности для разработки эффективных рекомендаций и технологий по профилактике и преодолению деструктивных проявлений в молодежной среде. Назрела необходимость детального изучения деструктивности в рамках развития группового субъекта с целью профилактики негативных явлений в малых группах.

Изучение деструктивного лидерства в детских объединениях относится к числу недостаточно разработанных областей психологии, требующих как теоретического, так и экспериментального изучения. На это указывает ряд ученых-психологов. Так, Е.С. Соколова пишет: «Исследование природы и мотивации асоциального лидерства имеет большое значение не только для психологии, но и для других социальных наук». По мнению Б.З. Вульфова, существует опасность как формального – извне навязанного – лидерства, так и отрицательно ориентированного. Последнее нельзя запретить, ему можно противопоставить только столь же убедительные для детского сообщества, увлекающие его образцы. Т.В. Бендас также считает, что проблема отрицательного лидерства остается одной из наименее изученных.

Анализ работ, посвященных деструктивности, показывает, что работы, посвященные этой теме, можно разделить на две группы. К первой относятся исследования, отмечающие, что деструктивность – это врожденное качество человека, свойство, полностью искоренить которое невозможно. К другой группе относятся работы, в которых доказывается, что стремление к деструктивности не присуще человеку изначально. Оно формируется в обществе в результате фрустрации основных потребностей индивида. Из данного теоретического посыла следует оптимистический вывод о возможности борьбы с деструктивностью с помощью социальных преобразований. Классическим приверженцем рассматриваемого подхода является Э. Фромм.

Перспективными для анализа деструктивного лидерства представляются исследования, в которых деструктивность рассматривается как комплексная проблема, при рассмотрении которой учитываются и биологические составляющие деструктивности, и ее социальные детерминанты.

Исторический обзор исследований лидерства показывает, что феномен деструктивного лидерства изучается в нашей стране с 30-х годов 20 века. Исследователь лидерства тех лет А.С. Залужный выделил следующие типы лидерства: ситуативный, постоянный, организатор, дезорганизатор. А.С. Залужный считал, что в ходе развития коллектива некоторые дети выпадают из жизнедеятельности группы – это либо дезорганизаторы, мешающие работе других детей, либо пассивные личности, занимающиеся какой-либо посторонней деятельностью.

В Курской социально-психологической школе проблеме деструктивного лидерства уделяется серьезное внимание. Развивая идеи Л.И. Уманского, его ученик А.С. Чернышев на основании результатов исследования проблемы организованности предложил выделять лидеров-организаторов и лидеров-дезорганизаторов, т.е. выделил два вида лидерства: просоциальное (социальное) и асоциальное (антиобщественное).

В исследованиях С. Аль-Гафри, А.С. Чернышева определена роль конструктивного и

деструктивного лидерства в функционировании учебной группы как субъекта совместной деятельности. Эмпирическое исследование показало, что в структуре лидерства исследованных учебных групп важную роль играют лидеры положительной и отрицательной направленности, смешанное лидерство выражено слабее. Установлено, что в большинстве групп лидеры положительной направленности обеспечивают группе статус субъекта совместной деятельности, а отрицательное лидерство в рамках «оппозиции» стимулирует развитие положительного лидерства. Определено, что положительные лидеры ведут группу вперед за счёт напряжения, активной и трудной позиции. Таким образом, лидеры положительной направленности актуализируют групповую мотивацию напряжения для успешного решения задач. Иную позицию занимают деструктивные лидеры: «они борются за мотивацию разрядки, снижение мотивации жизнедеятельности группы, направляют группу к покою и безделью, но при этом под демагогическим лозунгом истины и справедливости».

Проведенный нами теоретический обзор показывает, что в настоящее время в психологии и других смежных науках не существует ни единого понимания феномена деструктивного лидерства, ни четкого определения и классификации его разновидностей, в связи с чем представляется актуальным изучение социально-психологических особенностей деструктивного лидерства, разработка психологических технологий по его нейтрализации. Мы остановимся на обозначении данного типа лидерства как деструктивного. Напомним, что под деструкцией в философии и социологии понимается разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо; разрушение существующей структуры системы, явления, процесса, приводящее к утрате их функций. Под деструктивным лидерством мы понимаем ведущее влияние одного индивида на группу в направлении разрушения существующей системы деловых и (или) межличностных отношений.

По нашему мнению, при создании типологии деструктивного лидерства необходим учет как минимум двух критериев: сферы влияния лидера в группе и направленности его активности. С учетом выделенных критериев мы предлагаем следующую типологию деструктивного лидерства.

По сфере влияния лидера в группе выделяются два типа лидерства.

Деструктивное инструментальное лидерство. Носителями данного типа лидерства являются лидеры-дезорганизаторы, которые вольно или невольно мешают осуществлению группой основного вида деятельности, негативно влияют на деловую (инструментальную) сторону деятельности группы. Лидерам-дезорганизаторам противостоят лидеры-организаторы (соответственно конструктивный тип лидерства), которые способствуют достижению стоящих перед группой основных целей и задач.

Деструктивное эмоциональное лидерство – лидерство, которое разрушительно воздействует на психологический климат группы, подрывает групповую сплоченность. Оно представлено негативными лидерами, которые при достижении цели не считаются с людьми, вызывая у них негативные переживания и даже личностные расстройства. Противоположностью данного типа лидерства является позитивное лидерство, которое способствует налаживанию психологического климата в группе, интеграции группы.

По направленности активности мы предлагаем выделять следующие типы деструктивного лидерства.

Деструктивное лидерство отрицательной направленности, или асоциальное деструктивное лидерство, направлено на антиобщественные цели. Представителями такого типа лидерства часто являются индивиды с девиантным поведением, что подразумевает индивида, отличающегося по своим характеристикам от основной массы людей. Наличие подобных харизматических характеристик во многом объясняет причины его воздействия на последователей. Сюда также относятся индивиды с деликвентным поведением – они влияют на группу в направлении совершения антиобщественных противоправных действий, наносящие вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом. Такой лидер превосходит членов группы в совершении противоправных действий.

Деструктивное лидерство положительной направленности, или просоциальное деструктивное лидерство, – это лидерство направлено на преодоление асоциальной направленности группы. О данном лидерстве правомерно говорить в асоциальных группах, когда присутствует

индивид, положительно влияющий на группу, стремящийся преобразовать ее и направить на общественно полезные цели.

Следует отметить, что данная типология нуждается в большей детализации и эмпирической проверке, кроме того, нельзя забывать, что существуют лидеры смешанного типа, которые оказывают на группу одновременно деструктивное и конструктивное воздействие. По этому поводу А.С. Чернышев отмечает, что разделение лидеров на отрицательных и положительных (организаторов и дезорганизаторов) не может быть абсолютным. Имеется категория лидеров (и довольно распространенная), устойчиво оказывающая на группу одновременно организующее и дезорганизующее влияние.

Основной интерес нашего исследования был сосредоточен на проблеме деструктивного лидерства в студенческих группах. Целью нашего исследования являлось изучение динамики деструктивного лидерства в студенческих группах, определение специфики данного типа лидерства на различных курсах обучения.

Нами было проведено эмпирическое исследование деструктивного лидерства в студенческих группах Курского государственного университета. В качестве выборки исследования были взяты студенты пяти курсов факультета физической культуры и спорта и факультета педагогики и психологии. В общей сложности в исследовании принимало участие 212 человек.

В соответствии с задачами исследования был выбран методический блок, включающий в себя эксперимент с применением методики "Арка" (А.С. Чернышев), анкетирование с применением карты-схемы психолого-педагогической характеристики группы (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев), опросник для определения ценностно-ориентированного единства группы (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриев), опросник И.В. Дубровиной, направленный на определение структуры мироощущения и социального самоопределения учащихся, опросник Е.Б. Фанталовой на определение иерархии ценностных ориентаций личности.

Исследование структуры конструктивного и деструктивного лидерства, проведенное с помощью методики "Арка" и "Карты-схемы психолого-педагогической характеристики группы школьников", позволило установить, что во всех изученных группах присутствуют достаточно авторитетные деструктивные лидеры, оказывая на организованность группы отрицательное влияние. В изученных группах основной процент лидерства занимают лидеры организаторы 18,9%, лидеры дезорганизаторы составляют 15% от общего числа испытуемых. Установлена тенденция увеличения количества деструктивных лидеров на старших курсах, которая согласуется с исследованиями динамики развития студенческих групп К.М. Гайдар, согласно которым на старших курсах в студенческих группах начинают преобладать процессы дезинтеграции.

Определены гендерные особенности деструктивного лидерства. Среди лидеров-организаторов преобладают лидеры девушки - 66%, лидеры-организаторы юноши составляют 33%. Среди лидеров дезорганизаторов преобладают лидеры юноши - 84%, лидеры-дезорганизаторы женского пола составляют 14%.

Лидеры-организаторы и дезорганизаторы по-разному оценивают уровень развития своих групп. Лидеры-организаторы оценивают свою группу как активную, творческую, ставящую перед собой общественно полезные цели, чего нельзя сказать о лидерах-дезорганизаторах. Параметры "направленность" и "организованность" лидеры-дезорганизаторы оценивают ниже, чем лидеры-организаторы. Свою группу они оценивают как пассивную, инертную, не способную к согласованию своих действий. Лидеры-организаторы оценивают свою группу как высокоорганизованную, активную, ставящую перед собой положительные духовные запросы. В своих действиях лидеры-организаторы руководствуются интересами группы.

Исследование ценностно-ориентационного единства группы показали, что ценностными приоритетами в работе группы у лидеров-организаторов являются образованность, отзывчивость, коллективизм, воспитанность, внимательность, трудолюбие и общительность. В целом лидеры-организаторы оценивают свою группу как группу, которая достигла высокого уровня ценностно-ориентационного единства. Ценностными приоритетами, которые были отмечены лидерами-дезорганизаторами, являются требовательность к себе, целеустремленность, ориги-

нальность, уверенность в себе, умение планировать работу. В их ответах коллективизм уступает место индивидуализму.

Исследование мироощущения и социального самоопределения лидеров-дезорганизаторов показало, что у них, с одной стороны, есть четко поставленная цель и умение привлечь к достижению этой цели других, а с другой стороны, проявляется эгоизм и индивидуализм, желание идти к цели любым путем.

У лидеров-организаторов наблюдается позитивное мироощущение и социальное самочувствие. Лидеры-организаторы высоко оценили такие общечеловеческие, лично значимые ценности, как счастливая семейная жизнь, любовь и здоровье. Лидеры-организаторы выше, чем дезорганизаторы, оценивают такие духовные ценности, как творчество и познание, красота природы и искусства. И лидеры-организаторы и лидеры-дезорганизаторы высоко отметили такую жизненную ценность, как здоровье, эта ценность важна для каждого человека, невзирая на лидерские качества. Также высокую оценку получили следующие ценности: материально-обеспеченная жизнь; наличие хороших, верных друзей; свобода как независимость в поступках и действиях.

Деструктивного лидера отличает жажда власти, желание выделиться и тем самым достичь своих целей любой ценой. Лидеры-организаторы более склонны к организаторской деятельности, они отличаются бескорыстием мотивов и самостоятельностью включения в организаторскую деятельность, смелостью и готовностью принимать на себя роль организатора, неутомимостью в организаторской работе. Деструктивные лидеры наоборот зачастую выводят группу на низкий уровень развития, придерживаясь своих личных интересов или же прививая группе асоциальные взгляды. В ответах студентов лидеров-дезорганизаторов были отмечены такие черты, как агрессивность, подозрительность, неустойчивость к критике, несдержанность и организация работы для реализации своих целей.

Исходя из результатов исследования, мы разработали рекомендации по профилактике и устранению деструктивного лидерства в студенческих группах.

Большой ущерб для студенческой группы в целом способны нанести те лидеры, которые

- выступают против нововведений,
- настраивают группу против образовательного процесса,
- пытаются навязать группе любого типа празднования по поводу или нет,
- которые учат группу извлекать лишь выгоду из всего происходящего вокруг группы.

Для устранения такого рода лидерства в малых группах возможны различные способы действий, которые может предпринять как вся группа, так и руководитель группы (староста, куратор, преподаватель).

1. Ослабить влияние деструктивного лидера можно с помощью сокращения количества коммуникаций между ним и группой, загрузки его работой, требующей индивидуального подхода и затрудняющей неформальное общение.

2. Можно использовать способности и авторитет лидера с пользой для группы. Достичь этого можно, проявляя к такому рода лидеру особое внимание, назначив его, например, помощником старосты группы или назначить его главным для выполнения какого-нибудь важного задания.

3. Следующий способ устранения деструктивного лидерства в группе - это подрыв репутации такого лидера, его компрометация. Например, можно вспомнить его негативные действия, подчеркнув его агрессивность в прошлых ситуациях; однако это чревато тем, что группа может настроиться против деструктивного лидера и тогда он может пополнить ряды аутсайдеров.

5. В соответствии со сложившейся ситуацией можно предугадывать исход будущих дел, тем самым пытаться перехватить идеи деструктивного лидера и преобразовывать их в пользу группы.

6. Очень важно работать не столько с конкретным лидером-дезорганизатором как индивидуальностью, акцентируя лишь на нем внимание, сколько с группой в целом. Через группу опосредованно можно воздействовать на отдельных студентов, корректируя поведение деструктивного лидера.

7. Способом устранения профилактики деструктивного лидерства может также служить увлечение его социально полезными, творческими делами, например, разработка стенгазеты для какого-либо мероприятия или подготовка доклада для презентации.

Контролировать процесс динамики лидерства в группе немаловажно, это позволит не допустить появления разрушающих группу деструктивных действий, негативно влияющих на результаты групповой деятельности.

В заключение можно отметить, что важнейшими источниками деструктивного лидерства являются процессы интеграции и дезинтеграции в группе, которые динамично соотносятся между собой и обеспечивают устойчивость-неустойчивость, организацию-деорганизацию. Как показывает зарубежный и отечественный опыт исследований лидерства, необходимо рассматривать как минимум два основных фактора: индивидуальные особенности лидеров и последователей, ситуативно-групповые особенности функционирования деструктивного лидерства. Исследование основных факторов и причин, влияющих на возникновение и развитие деструктивного лидерства в учебных группах, позволит разработать социально-психологические технологии по преодолению подобных явлений и оптимизации лидерства в учебных группах.

Литература

Аль-Гафри С. Роль лидерства в функционировании учебной группы как субъекта совместной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2010. 20 с.

Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

Беспалов Д.В. Теоретический анализ подходов к пониманию деструктивного лидерства в малых группах // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. Краснодар: КубГАУ, 2013. №05(089). С.1118–1140. Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/05/pdf/76.pdf>

Вульфов Б.З. Лидерство как педагогический феномен // Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений: Материалы докладов и выступлений на Всероссийской научно-практической конференции (Кострома, 14-16 ноября 1994 г.). Кострома, КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1994. С. 57-61.

Гайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография. Воронеж: ВГУ, 2013.

Кричевский Р.Л. Психология лидерства: Учебное пособие. М.: Статут, 2007. 542 с.

Лысак И.В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека: Дис... докт. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 326 с.

Марцинковская Т.Д. История психологии: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008. 544 с.

Платонов Ю.П. Путь к лидерству. СПб.: Речь, 2006. 348 с.

Полонский И.С. К проблеме нравственного содержания деятельности неофициальных групп подростков и юношей // Вопросы психологии личности и коллектива школьников и студентов. Т.31 / Отв. ред. И.А. Френкель. Курск, 1974. С. 22-29.

Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций / А.Я. Анцупов, С.С. Кандыбович, В.М. Крук и др. М.: Студия «Этника», 2007. 232 с.

Соколова Е.С. Особенности структуры мотивов лидерства старшеклассников разного пола: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 246 с.

Степанов В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2001. 308 с.

Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.

Чернышев А.С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев и др. Воронеж, Кварта 2007. 210 с.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 672 с.

Средовые детерминанты деструктивного поведения детей

Бирюкова Л.А. НГПУ им. К.Минина
Нижний Новгород

Ребенок растет и развивается, как личность, в сопровождении взрослых в двух социальных институтах: семья и образовательные учреждения – от детского сада до вуза. Но и семья, и система образования зависят и связаны с культурным уровнем современного общества, который определяет ситуацию развития молодого поколения нашей страны.

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль и в тоже время в семье находятся источники (факторы) насилия.

Известный педагог и психолог И.С.Кон отмечает: «В глазах ребенка отец и мать выступают в нескольких ипостасях: как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя беззащитным и беспомощным; как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний, поощрений; как образец для подражания, воплощения мудрости и лучших человеческих качеств; как старший друг, советчик, которому можно доверить все».

Ребёнок ещё не может и не умеет защитить себя от физического насилия и психического давления со стороны взрослого. Но дети учатся у нас поведению, манерам общения, крику, если мы кричим, грубости, если мы грубим, жестокости, если мы это демонстрируем. Ребёнок, который воспитывается в условиях бесправия, никогда не будет уважать права другого человека.

И наоборот, доброе, хорошее поведение наших детей порождается только добром. Другими словами: «Что посеешь, то и пожнешь».

Наши необдуманные агрессивные действия по отношению к ребёнку порой могут быть вызваны не проступком ребёнка, а нашей усталостью, неприятностями и неудачами, раздражением и т.д. Гнев, вылитый на ребёнка, ничему его не учит, а только унижает, оскорбляет, раздражает и запугивает.

Наказывая своего ребёнка физически, родители наивно полагают, что самый короткий путь. Добываясь видимого кратковременного послушания, родители своей жестокостью воспитывают фальшь и обман, нарушают процесс нормального развития человека.

Жестокое обращение с детьми очень часто вызывает у них отнюдь не раскаяние, а совсем другие реакции: страх, возмущение, протест, обиду, чувство оскорблённости, жажду мести и компенсации, разрушение «нравственных тормозов», стремление к обману и изворотливости, агрессивное поведение, снижение самооценки, ненависть к себе и окружающим.

Жестокое обращение с детьми обычно также вызывает задержку их психического и социального развития. Такие дети часто вырастают с психическими комплексами.

Дом для ребёнка – школа подготовки к жизни, а в каждом нормальном доме должны царить любовь, справедливость, терпимость не только к детям, но и ко всем остальным членам семьи.

Мудрость, любовь и знания родителей главные факторы воспитания ребенка. Специалистам необходимо помогать, если надо обучать, родителей в их главной миссии – родительство.

Да, дети не всегда ведут себя как чистые и кроткие ангелы, и воспитывать их – дело очень нелёгкое. Но из всех трудных ситуаций, в которые они порой ставят своих родителей, нужно искать выход без унижения человеческого достоинства детей, без применения оскорблений и тем более телесных наказаний. Нравственную установку у ребенка можно и должно воспитывать постоянно, кропотливо и настоятельно словом и делом, примером и разъяснением, используя поощрения и наказания быть любящими родителями.

Хочется обратить ваше внимание на то, что в обществе достаточно долгое время бытовало мнение о том, что ребенка должны воспитывать детские учреждения что именно это является их прямой и непосредственной задачей и обязанностью. В большинстве своем, именно семья первой предъявляла обвинения школе в том случае, если результаты воспитания были, с их точки зрения, плачевными. И по настоящее время мы сталкиваемся с такой ситуацией, когда школа, учителя и классный руководитель являются главными ответчиками за все неудачи, связанные с воспитанием и социализацией молодого поколения.

Современная школа должна всерьез и по-настоящему становится не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, средой становления успешных, счастливых и здоровых людей. Это возможно только в атмосфере душевного комфорта и благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении, на уроках, поддерживающего и даже инициирующего процессы развития личности и ее психологических потенциалов.

Психологическая безопасность образовательной среды – это, прежде всего свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса. Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, и в которой отражены высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия.

Основные угрозы психологической безопасности в образовательной среде следующие:

- наличие психологического насилия в образовательной среде;
- неудовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении, как у взрослых, так и у детей;
- отсутствие референтной значимости образовательной среды, как для взрослого, так и для ребенка.

По данным социологических исследований, достаточно большой процент родителей - до 75% - озабочены проблемами безопасности ребенка в образовательной среде. Родителей волнует, что не всегда в детском саду или в школе обеспечена защита прав и достоинств ребенка, их волнует проблема конфликтности отношений детей между собой и школьников с педагогами. Особенно у родителей и педагогов много волнений о комфортности ребенка в школе в подростковом возрасте. Подростковый возраст занимает важное место в процессе онтогенетического развития человека. В этот период значительно расширяется объем деятельности, сфера общения. Закладываются основы сознательного поведения, общая направленность в формировании нравственных представлений, социальных установок.

Педагог, знающий о роли социальной среды как факторе формирования личности подростка, придает наиважнейшее значение организации воспитывающей среды.

Анализ современного педагогического процесса показывает, что потребность учащихся подросткового возраста в благо приятном доверительном общении с взрослыми редко бывает удовлетворена. Это обстоятельство ведет к формированию повышенной тревожности, развитию чувства неуверенности в себе, связанного с неадекватной и неустойчивой самооценкой, со сложностями в личном развитии, в установлении межличностных контактов, мешает самоопределению и ориентации в жизненных ситуациях.

Методы диагностики психологической безопасности и оценки психологического здоровья учащихся 8 классов:

1. Анкета-опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников (1). Из проведенного тестирования сделаны результаты: 1/ 3 класса не удовлетворены атмосферой в школе и не чувствуют себя защищенными, а 18 (2/3) человек вполне удовлетворены атмосферой как в классе, так и в школе, считают себя полностью защищенными. Им интересно в школе, они с удовольствием общаются со сверстниками и взрослыми.

2. Анкета «Изучение удовлетворенности учащихся школьной жизнью» (2). В процессе проведения данного тестирования было выявлено, что удовлетворение учащихся школьной жизнью составило 66,6%, а неудовлетворенно – 33,4%.

Выявлено, что в данной группе детей с повышенной тревожностью нет. Выявлен средний уровень тревожности у 66,6 % мальчиков. У 33,3% мальчиков и 25% девочки наблюдается высокий уровень общей школьной тревожности. Низкая сопротивляемость стрессу выявлена у 33,3 % мальчиков. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, выявлен у 33,3 % мальчиков.

Психологически безопасная образовательная среда способствует удовлетворению и развитию социально ориентированных потребностей ребенка, сохранению и повышению его са-

мооценки, обеспечивает более полное раскрытие личностных потенциалов, способствует сохранению его психологического здоровья и обеспечивает его психологическую безопасность.

Экспериментальной работой доказано, что уровень социализированности подростков определяется типом образовательной среды, а именно: теми условиями и возможностями конкретной среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) подростка и его личностной свободы (зависимости), структурой и направленностью образовательной среды школы, а также сознательной включенности всех субъектов в образовательный процесс.

Можно констатировать, что школьная образовательная среда является специфическим средством социализации личности, и каждому типу образовательной среды будут присущи свои особенности процесса социализации и становления личности подростков.

Формирование личности растущего человека во многом зависит от его самосознания, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, способность самостоятельно определять цели своей жизни, а также способность к самопроекции себя в будущее. Особенно важным это становится в школьном возрасте, когда ребенок находится среди значимых сверстников и взрослых. Нуждается не только в понимании нового для него окружающего мира, но и в понимании себя в этом мире, как субъекта деятельности и жизнедеятельности.

Школа - это один из первых институтов, допускающих самостоятельное, относительно независимое от родителей существование ребенка. В школе у ребенка практически впервые появляется возможность самостоятельной реализации себя в интеллектуальном, социальном и физическом планах. Учитель для ребенка выступает первым представителем широкого социума, общества в целом, за которым закреплено институционально право признания или непризнания ценности ребенка для общества в целом. Поэтому влияние учителя на развитие учащихся является весьма существенным, если не сказать - определяющим. От того какая система отношений к миру, к себе, к другим людям сложилась у учителя во многом зависит, вырастут ли его воспитанники самостоятельными, достойными, нравственно-ответственными людьми или будут похожи на безликие винтики в некоторой воспроизводящей самое себя машине.

Информационное насилие. Тоже очень серьезный и важный разговор.

Пребывая большую часть суток в виртуальном мире в облике киборга, ребенок сам становится психическим мутантом. Увы, компьютерные игры нового поколения не только не безопасны для здоровья детей, но и становятся психотропным оружием, поражающим детскую психику.

Диагноз «игромания» уже поставлен Всемирной организацией здравоохранения в один ряд с наркоманией и алкоголизмом. И лечить эту не химическую, а информационную зависимость очень сложно.

Воспитанник социально - реабилитационных центров, детских домов часто становятся насильником, не по тому, что он «плохой», или плохо работают специалисты в этих учреждениях. Причины в отношении вокруг него, в сложной и несовершенной системе отношения государства к ребенку-сироте.

Библиографический список:

1. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. — М.: Речь, 2006.

2. Дубровина И.В. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. — М., Издательский центр «Академия», 2009.

3. Обухова Л.Ф.Д. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова – М.: Пед. Общество России, 2012.

4. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста. Хрестоматия по возрастной психологии/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1994.

5. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления/ Под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008.

Исследовательская деятельность студентов в период практики как условие формирования профессиональных и личностных качеств будущих психологов образования

Бокуть Е.Л., Московский городской педагогический университет, г. Москва

Практика студентов выступает составной частью профессиональной подготовки выпускника с высшим педагогическим образованием. Роль практики в системе становления современного профессионала возрастает с каждым годом. Основная цель практики в период обучения – последовательная профессионализация студентов - бакалавров на основе принципа преемственности всех видов практик. Научно-исследовательская работа студентов на практике выступает органической составной частью целостной системы профессиональной подготовки бакалавра. Деятельное участие в научно-исследовательской работе и самостоятельный научный поиск являются высшим уровнем познавательной активности студентов. Данный принцип реализуется в планировании содержания и организации практики студентов, будущих педагогов-психологов системы образования, начиная со второго курса.

Направления научно-исследовательской работы студентов-бакалавров на практике: 1. Проведение комплексного и индивидуального диагностического обследования детей/подростков; 2. Активное участие студентов-бакалавров в проводимых учебным учреждением (базой практики) научных исследованиях; 3. Содержание практики студентов (это принципиально важно) связано с научно-исследовательской работой, которая проводится в Институте психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ; 4. Проведение диагностических и экспериментальных исследований по теме курсовой и выпускной квалификационной работы, это даёт студенту возможность приобрести навыки в основных видах деятельности квалификационного научного работника.

Расширение баз практики (детские сады, общеобразовательные школы, частные школы, вечерняя школа, Суворовское училище, центр профориентации, педагогические колледжи) позволяет студентам будущим психологам образования общаться с разными учащимися по полу, возрасту, национальности, вероисповеданию, политическим взглядам и исследовать личностные особенности этих молодых людей. Возможность широкого общения стимулирует формирование у будущих психологов навыков вариативного межличностного и межкультурного взаимодействия.

Одним из направлений научно-исследовательской работы студентов-психологов на практике является проведение комплексного и индивидуального диагностического обследования детей/подростков. Студенты исследуют особенности личности детей, подростков и юношей не только для выявления их индивидуально-психологических особенностей, но и с целью изучения общих закономерностей развития современных школьников.

Студентами 3 курса направления «Психология» в процессе учебно-исследовательской практики было проведено исследование, с целью выявления уровня развития толерантности и этнической идентичности подростков и юношей. Исследование проводилось с февраля по апрель 2013 г.

Актуальность проведённого студентами исследования определяется наличием серьёзных проблем в современном поликультурном образовании. С одной стороны, поликультурное образование должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, а с другой стороны, привить ему уважение к другим культурам. Поликультурное образование в нашей стране связано с решением проблемы национальной нетерпимости и разобщённости.

В исследовании принимали участие подростки и юноши г. Москвы в количестве 132 человека, из них мальчики — 82 человека, девочки - 50 человек. Возраст испытуемых от 13 до 17 лет. Учебные заведения, которые принимали участие в исследовании: Суворовское училище, общеобразовательные школы - № 1601, №1115, №305, №1149. №183, вечерняя школа №90. Были проведены методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатовы, О.А. Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова), опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У.Солдатовы, С.В.Рыжова).

Результаты исследования толерантности (экспресс-опросник «Индекс толерантности»): средний уровень толерантности преобладает у 83% учащихся. Такие результаты показывают

респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. Высокий уровень толерантности был выявлен у 11% учащихся. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. Низкий уровень толерантности показали 6% учащихся. Низкий уровень свидетельствует о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

Методика «Типы этнической идентичности» (Г.У.Солдатова, С.В.Рыжова). Данная методика позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Один из показателей трансформации этнической идентичности – это рост этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами – явилась ключевой психологической переменной при конструировании данного опросника.

Исследование на практике показало, что у учащихся преобладает позитивная этническая идентичность (это является нормой); но 25% современных подростков и юношей имеют гиперболизацию этнической идентичности — этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм. В межэтническом взаимодействии гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других групп, до отстаивания политики ограничения их прав и возможностей, агрессивных и насильственных действий против другой группы и даже геноцида (Г.У.Солдатова).

Этими же студентами-психологами, но уже на 4 курсе в процессе педагогической практики было проведено исследование, с целью выявления преобладающих копинг-стратегий (опросник "Способы преодоления негативных ситуаций" (СПНС) Р. Лазаруса и С. Фолкмана) и уровня развития жизнестойкости («Тест жизнестойкости» С.Мадди) у учащихся педагогических колледжей. Исследование проводилось с октября по ноябрь 2013 г. В исследовании принимали участие учащиеся пяти колледжей г. Москвы в количестве 151 человека (ПК №5; ПК №9 «Арбат»; ПК №10; ПК №13 им. Маршака»; ПК №18). Возраст испытуемых – 17 – 20 лет.

Актуальность проведенного студентами исследования: стресс в современном мире становится обычным явлением для большинства людей, полноценная жизнедеятельность возможна, на наш взгляд, при наличии у человека способности и умений совладать со стрессовой ситуацией. В настоящее время в рамках когнитивно-поведенческого подхода активно изучается поведение человека в стрессовых ситуациях. В связи с этим изучается копинг – поведение, как сознательные стратегии (действия по совладанию) преодоления стрессовых ситуаций (впервые термин был использован Л.Мерфи в 1962 году). Копинг (coping) рассматривается как процесс, опосредующий приспособление, следующее за стрессовым событием. Копинг может способствовать адаптации личности к конкретной ситуации, эффективности поведения, а может и не способствовать. Копинг-поведение может быть гибким и пассивным, продуктивным и непродуктивным. Развитие адаптивных копинг – стратегий способствует смягчению последствий стресса.

Опросник "Способы преодоления негативных ситуаций" (СПНС) разработан Р. Лазарусом и С. Фолкманом в 1988 году, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой в 2004 году. Опросник позволяет изучить способы и стратегии психологического преодоления негативных ситуаций. Стратегия представляет собой комбинацию способов, которые определяются как действия человека, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, и разворачиваются в когнитивной, поведенческой и эмоциональной сферах

Данный опросник включает 25 утверждений, на которые студентам необходимо ответить, выбрав один из пяти вариантов ответа. Предлагается подумать, что они делают, когда случаются негативные ситуации. Подсчитываются результаты опросника и для каждого испытуемого определяются доминирующие способы преодоления негативных ситуаций. Всего выделяется пять способов: «поиск поддержки», «повышение самооценки», «самообвинение», «анализ проблемы» и «поиск виновных».

Прежде чем проводить данные исследования на учащихся колледжей, студенты-психологи 4 курса провели эти исследования на себе, с целью выявления у себя преобладающих копинг-стратегий (опросник "Способы преодоления негативных ситуаций" (СПНС) Р. Лазаруса и С. Фолкмана) и уровня развития жизнестойкости («Тест жизнестойкости» С.Мадди) проанализировали полученные результаты, сравнили с результатами учащихся колледжа.

Результаты, полученные по опроснику (СПНС), позволяют сформулировать следующие выводы. Доминирующим способом преодоления негативных ситуаций у учащихся колледжей является «Повышение самооценки» (35% студентов), такие же результаты были получены и у студентов-психологов 4 курса ИПССО. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что усилия лиц, находящихся в стрессовой ситуации, направлены на повышение самооценки за счёт акцента на прошлых успехах и достижениях. Главные усилия прилагаются на уход из поля проблемной ситуации путём переключения на что-то другое или кого-то другого (например, на семью, на друзей). Межличностные контакты, «принятие других» и участие в их жизни помогает справиться с негативной ситуацией, а также повысить свою самооценку. Стремление человека в трудные минуты жизни погружаться в заботу о других людях свидетельствует о снижении значимости собственных проблем и о желании укрепления самооценки.

Второе место по частоте использования у учащихся колледжей занимает стратегия преодоления негативных ситуаций «Поиск поддержки» (23,8% учащихся). Юноши и девушки, выбирающие в негативных ситуациях стратегию преодоления «Поиск поддержки», характеризуются ведомостью и экстернальным локусом контроля. У студентов психологов наоборот, стратегия «Поиск поддержки» является наименее используемым механизмом поведения. Низкие показатели по данной шкале свидетельствуют об избегании социальных контактов в стрессовых ситуациях. Стратегия «Поиск поддержки», по мнению авторов методики, является одним из мощных копинг-ресурсов в преодолении негативных ситуаций: она смягчает влияние негативных ситуаций, сохраняет здоровье и благополучие. В то же время данная стратегия может иметь не только положительный эффект, но и отрицательный, который связан с чрезмерным оказанием поддержки, поиском помощи, что способно привести находящегося в стрессовой ситуации человека к потере чувства контроля и беспомощности с перекладыванием ответственности за разрешение ситуации на других.

Третье место по частоте использования у учащихся колледжей занимает стратегия преодоления негативных ситуаций «Самообвинение» (20,5% учащихся). Испытуемые, у которых преобладают показатели по данной шкале, в стрессовых ситуациях на поведенческом уровне отличаются «смирением», склонны уходить от проблемы, отказываются от попыток изменить ситуацию. Они склонны искать причину случившегося в себе и обвинять себя, что можно охарактеризовать как «непринятие себя». Обвинения носят характер возмущения и жалости к себе. В целом данная стратегия относится к дезадаптивным.

Смягчению последствий стресса способствует не только развитие адаптивных копинг – стратегий, но и жизнестойкость (*hardiness*), как система установок личности, система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Жизнестойкость – комплексная жизненная характеристика, отвечающая за способность личности противостоять давлению стрессовых обстоятельств и предотвращать развитию симптомов физической и психологической дезадаптации (понятие «*hardiness*» ввели психологи С.Кобэйса и С.Мадди, в 2000 г. Д.А.Леонтьев предложил обозначать эту характеристику на русском языке как жизнестойкость).

Жизнестойкость - это конструкт, включающий в себя три сравнительно автономных компонента: вовлечённость (переживание своих действий и событий как интересных и радостных); контроль (убеждённость в том, что действия человека и события, происходящие вокруг него, это результат личного выбора и инициативы); принятие риска (убеждённость человека в том, что всё, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта). С.Мадди подчёркивал, что выраженность всех компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счёт стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

«Тест жизнестойкости» - это адаптация опросника *Hardiness Survey*, разработанного

американским психологом С.Мадди. Апробация теста была сделана отечественными психологами Д.А.Леонтьевым и И.Е.Расказовой в 2002 году. Результаты теста позволяют оценить способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей или его уязвимость к переживаниям стресса и депрессивности. Окончательная версия, полученная в результате апробации, включает 45 пунктов, содержащих прямые и обратные вопросы трёх шкал опросника (вовлечённость, контроль и принятие риска). Испытуемому предлагается четыре варианта ответа, каждому ответу присваиваются баллы от 0 до 3. Затем суммируется общий балл жизнестойкости и показатели по каждой из трёх субшкал (вовлечённость, контроль и принятие риска).

У учащихся педагогических колледжей преобладает низкий уровень жизнестойкости. Низкие показатели уровня жизнестойкости свидетельствуют о трудностях поведения испытуемых в ситуации стресса, возникновении внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях и уязвимости к переживаниям стресса.

У студентов-психологов преобладает средний уровень жизнестойкости. Результаты, полученные на студентах, находятся в рамках средних значений, представленных авторами методики. У студентов-психологов выше показатели по шкале принятие риска (в сравнении со стандартными показателями), это соответствует выводам Д.А.Леонтьева и Е.И.Расказовой: у молодых людей (до 35 лет) принятие риска в среднем значимо выше, чем в более старшей группе (после 35 лет). Это может быть связано с большей готовностью молодых людей к получению нового опыта – часто ввиду недостатка уже имеющегося.

Выводы по результатам проведённого на практике студентами-психологами исследования. В процессе прохождения практики студенты, будущие психологи образования, исследовали особенности личности детей, подростков и юношей не только для выявления их индивидуально-психологических особенностей, но и с целью изучения общих закономерностей развития современной молодёжи. Были проведены следующие методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У.Солдатовы, О.А. Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова), опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У.Солдатовы, С.В.Рыжова); опросник "Способы преодоления негативных ситуаций" (СПНС) (Р. Лазаруса и С. Фолкмана) и «Тест жизнестойкости» (С.Мадди).

Результаты исследования показали, что у современных подростков и юношей необходимо формировать этническое самосознание, толерантность как качество личности. Трансформация этнического самосознания в условиях межэтнической напряженности приводит к росту этнической нетерпимости (интолерантности). Толерантность/интолерантность – главная проблема межэтнических отношений в условиях роста напряженности между народами. Исследования толерантности и этнической идентичности, проводимые студентами-психологами на практике, особенно актуальны в свете современных событий в обществе и мире в целом. Необходимо развивать у молодых людей жизнестойкость, как комплексную характеристику личности, отвечающую за способность личности противостоять давлению стрессовых обстоятельств и предотвращать развитию симптомов физической и психологической дезадаптации; необходимо расширять круг используемых продуктивных копинг-стратегий.

У студентов, будущих психологов системы образования, наряду с другими профессионально значимыми качествами личности также необходимо развивать жизнестойкость, расширять круг используемых продуктивных копинг-стратегий, что способствует противостоянию личности стрессовым ситуациям, прежде всего в профессиональной деятельности. Будущему практикующему психологу тем более необходимы эти способности и умения, так как ему придётся успешно справляться как с собственными тревогой и стрессом, так и с тревогой и стрессами других людей.

Практика способствует формированию профессиональных исследовательских компетенций; даёт возможность студентам проводить психодиагностические исследования учащихся; формирует у студентов, будущих психологов образования, представление о современных молодых людях - учащихся школ и колледжей; формирует у студентов профессионально важное качество личности – рефлексивность, так как прежде чем проводить все психодиагностические исследования на учащихся, студенты-психологи проводят эти исследования на себе, анализируют полученные результаты, сравнивают с результатами учащихся, делают выводы. Такая

мыслительная работа способствует развитию процесса самопознания, понимания субъектом самого себя (рефлексия). В структуре профессиональных компетенций психолога образования потребность в самопознании (аутопсихологическая компетентность – Н.В. Кузьмина) играет ведущую роль. Рефлексия является основой личностного и профессионального роста студентов — будущих психологов системы образования. Способность к рефлексии, самопознанию даёт возможность психологу осознать особенности своей личности, критически оценить себя, это снижает риск развития профессиональных деформаций.

Таким образом, выполнение исследовательских заданий студентами в период практики способствует, на наш взгляд, формированию профессиональных и личностных качеств будущих психологов образования.

Литература.

Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

Маликова Т.В., Михайлов А.А., Соломин В.П., Шитровой О.В. Психологическая защита: направления и методы. Учебное пособие. - СПб: Речь, 2008. -321 с.

Психодиагностика толерантности личности. Под редакцией Г.У.Солдатовой, Л.А.Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. - 172 с.

Психологическое сопровождение на этапе приёма и адаптации детей к школе

Буторина И. В., Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Устьянская средняя общеобразовательная школа», с.Шангалы, Архангельская область

В последнее время становится всё больше детей, которые или вообще не усваивают программу, или усваивают её с большим трудом. Причин может быть много. Учёные склонны предполагать, что возможно существуют циклические процессы в развитии детской популяции. Был процесс акселерации, когда у детей отмечалось ускорение физического развития, в частности, увеличение роста. Сейчас статистика во всём мире показывает, что этот процесс остановился и даже пошёл вспять.

В школьном возрасте функциональные отклонения в психофизиологическом развитии несколько сглаживаются. Но школьное обучение может выявить и более глубокие нарушения в развитии детей, которые на начальном этапе маскировались инфантильными чертами характера ребёнка или неадекватными поведенческими реакциями.

Обучение в первом классе предъявляет к ребёнку много разнообразных требований. Он должен обладать определённым уровнем развития познавательных процессов. За год должен научиться строить свои взаимоотношения с одноклассниками и учителями. Если обобщить эти требования, то речь идёт о готовности ребёнка к школе и степени его адаптируемости в новой для него среде.

Психологическая готовность является той базой, на которой педагог будет формировать знания, умения и навыки, что позволит избежать проявлений дезадаптации к школе. Психологическая неготовность к обучению создаёт проблемы не только родителям, учителям, но и самому школьнику.

Систематически испытывая трудности в учёбе, дети теряют интерес сначала к «трудным» предметам, а затем и к школе в целом. Начальное отставание в учёбе ведёт к педагогической запущенности, трудновоспитуемости, школьной дезадаптации. Поэтому важно как можно раньше заметить специфические проявления имеющихся у детей трудностей и оказать необходимую помощь. Своевременная педагогическая и психологическая помощь таким школьникам является необходимой предпосылкой их успешного обучения и воспитания.

Доказано, чем раньше начинается коррекционная работа с ребёнком, тем эффективнее результат. Профилактику трудностей в обучении и адаптации к школе детей целесообразно начинать в условиях детского сада в подготовительных группах. Именно поэтому мы свою работу в режиме психологического сопровождения начинаем именно с этого возрастного периода. В своей работе мы взяли за основу программу психолого-педагогического сопровождения на этапе приёма и адаптации в школе, разработанную авторским коллективом под руководством М. Р. Битяновой.

Вся работа делится на следующие основные этапы:

1 этап - поступление ребёнка в школу;

2 этап – первичная адаптация детей в школе;

3 этап – психолого-педагогическая работа со школьниками, испытывающими трудности в школьной адаптации.

Поступление ребёнка в школу

Детский сад «Солнышко» является структурным подразделением МБОУ «Устьянская средняя общеобразовательная школа». Один и тот же педагог-психолог работает и в детском саду, и в школе. Одна из позитивных особенностей – более раннее знакомство педагога-психолога с будущими первоклассниками.

В рамках 1 этапа в детском саду осуществляются следующие направления работы:

1. Диагностика психологической готовности детей к школе.

2. Групповые и индивидуальные консультации родителей.

3. Психолого-педагогическая развивающая работа по повышению уровня школьной готовности.

Диагностика психологической готовности детей к школе проводится 2 раза: первый раз в сентябре, за год до поступления в школу. Целью данной диагностики является определение имеющихся у будущих первоклассников проблем в развитии и профилактика школьной дезадаптации. Результаты этой диагностики позволяют определить направления работы в течение последнего года пребывания в дошкольном учреждении, оказать необходимую психолого-педагогическую помощь детям. Вторая диагностика (заключительная) проводится в марте - апреле. Она позволяет определить динамику уровня готовности детей к школе в целом и динамику развития каждого ребёнка. По результатам сравнительной диагностики проводится психолого-педагогический консилиум, основной целью которого является выработка и реализация определённого подхода к комплектованию классов, при необходимости составляются программы индивидуальной помощи детям. В эти программы входит углублённая диагностика, наблюдение за ребёнком в его учебной и внеучебной деятельности, проведение коррекционных занятий. Результаты диагностики наглядно отображаются и представляются педагогам 1-х классов в ходе консультации в августе перед началом учебного года.

Для развивающей работы с детьми используются программа «Приключения будущих первоклассников» Н. Ю. Куражевой, И. А. Козловой и пособие О. А. Холодовой «За три месяца до школы: задания по развитию познавательных способностей (5 – 6 лет)».

Коллектив детского сада определяет своей целью не только воспитание и обучение детей силами опытных специалистов, но и помощь, и поддержку родителей в решении сложных психолого-педагогических задач социализации и индивидуализации ребёнка.

Специально организованные занятия помогают детям подготовиться к школе, но без помощи родителей такая подготовка не будет качественной. Поэтому в рамках развивающей работы для родителей детей подготовительной группы был организован образовательно-игровой цикл. На первой встрече по результатам диагностики для родителей проводится групповая консультация. Родителям выдаются характеристики их детей и даются объяснения, как ими пользоваться: объясняется смысл каждого психологического качества, его влияние на успеваемость и самочувствие ребёнка в зависимости от того, в какой графе стоит крестик, говорится о том, с какими проблемами может столкнуться ребёнок и что надо предпринять в том или ином случае. Таким образом, слушая психолога, родители могут сами оценить проблемы и возможности своего ребёнка. Для родителей, чьи дети показали низкие результаты в процессе тестирования, проводятся индивидуальные консультации. В дальнейшем с родителями проводятся практические занятия, на которых они узнают о важной роли семьи в подготовке детей к школе, что только совместными усилиями с дошкольным учреждением можно получить желаемый результат. На занятиях взрослые узнают, как можно просто, без принуждения, с радостью для себя и для ребёнка развить его речь, мышление, память, внимание, воображение, подготовить руку к письму, как развить у ребёнка желание учиться. Родители не только с интересом слушают специалиста, но и активно включаются в игры, задают вопросы.

В мае для детей подготовительной группы проводится «День открытых дверей для будущих первоклассников». В программу этого дня входят следующие мероприятия:

- Совместный интегрированный урок дошкольников с первоклассниками;
- ознакомительная экскурсия в определённые помещения и кабинеты школы (библиотека, медкабинет, столовая, спортзал);
- спортивная встреча детей подготовительной группы с первоклассниками «Дружба и сила – всех победила!».

Организация совместного интегрированного урока дошкольников с первоклассниками, который дает возможность детям подготовительной группы поучаствовать на равных в диалоге с учителем и учениками. Такой урок способствует созданию условий для плавного становления у дошкольника позиции ученика.

Экскурсия - одна из наиболее эффективных коллективных форм работы. Экскурсии в школу помогают педагогам более образно, ярко познакомить детей с той обстановкой и атмосферой в которую попадут будущие первоклассники уже совсем скоро.

Совместное участие первоклассников и детей подготовительной к школе группы в праздниках, развлечениях является важным средством профилактики трудностей школьной адаптации.

«Школа дошкольника»

Одним из составных психолого-педагогического сопровождения является летняя площадка для поступающих в первый класс «Школа дошкольника», проводимая на базе школы. Цель данной площадки заключается в создании условий для успешной социально-психологической адаптации ребёнка к школе. Мы объединили усилия психолога и педагогов, которые встретят детей 1 сентября на пороге школы.

При планировании занятий мы учитываем результаты диагностики.

3-х недельная программа включает в себя:

- занятия на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, речи;
- занятия на развитие мелкой моторики руки;
- занятия по развитию навыков общения;
- игровые занятия.

Задания и упражнения представляются преимущественно в игровой форме, что позволяет сгладить и сократить адаптационный период.

За время, проведённое на летней площадке у детей есть возможность почувствовать себя хозяевами школы, подружиться, лучше узнать друг друга. Было отмечено, что в течение этого времени дети постепенно приобретали уверенность в общении, у них снижалась тревожность, появлялась доброжелательность.

Психологическая развивающая работа на этапе первичной адаптации первоклассников

Начало школьного обучения является для каждого ребёнка сильным стрессом. Без преувеличения этот период можно назвать самым сложным для детей.

Для того чтобы сгладить негативные проявления данного периода, мы решили использовать опыт гомельских педагогов Светланы Гин и Ирины Прокопенко, которые практикуют в своей работе адаптационный курс «Первые дни в школе», рассчитанный на одну неделю.

Авторы предлагают первую учебную неделю отвести на первичное освоение таких навыков как: правила поведения на уроке, навыки индивидуальной и коллективной работы, организация обратной связи с учителем.

Программа рассчитана на пять дней: в первый день проводится один урок, в остальные – три.

Весь учебный материал даётся в виде диалогов, сюжетных уроков, а также через обсуждение художественных произведений и выполнение практических работ.

Со второй учебной недели педагог-психолог начинает проводить занятия по программе «Введение в школьную жизнь». Такие занятия проводятся со всеми первоклассниками. Программа этого курса направлена на знакомство детей друг с другом, с правилами школьной жизни. Основной целью является помощь детям в адаптации к школе, что подразумевает, в частности, предупреждение и снижение тревожности, а также помощь учителю в создании условий, способствующих интенсивному развитию познавательных возможностей и коммуникативных способностей первоклассников. Занятия проходят в доступной и интересной форме.

Психолого-педагогическая работа со школьниками, испытывающими трудности в адаптации

Во второй четверти первого класса в рамках системы психолого-педагогического сопровождения разворачивается работа, направленная на выявление группы детей, испытывающих различные трудности в обучении, поведении и оказание им необходимой помощи. Основная задача этого этапа работы – это определение уровня школьной адаптации первоклассников и создание психолого-педагогических условий для решения проблем обучения, поведения и психического самочувствия школьников, испытывающих трудности в процессе школьной адаптации.

Для определения уровня адаптации первоклассников мы используем «Опросник дезадаптации» Л. М. Ковалёвой.

Учителя заполняют опросник дважды: в конце октября и в конце апреля. При анализе результатов данные опросника сопоставляются с результатами психодиагностики.

Применение «Опросника дезадаптации» помогает педагогу и педагогу-психологу получить полную и систематизированную картину проявления индивидуальных особенностей как отдельного ребёнка, так и класса в целом, выявить основные трудности каждого ребёнка и в соответствии с этим строить программу помощи.

На основе данных диагностики и наблюдений за детьми, по решению школьного психолого-медико-педагогического консилиума формируются группы развития. В такие группы входят дети с низкой психологической готовностью к школьному обучению, с проблемами в поведении, дети, у которых по данным диагностики высокий коэффициент дезадаптации, т. е. те, кто составляет группу риска по адаптации.

В своей работе с группами развития за основу мы взяли программу Локаловой «Уроки психологического развития младших школьников». Занятия проводятся 1 раз в неделю, в кабинете психолога.

Помимо работы психолога, педагоги на уроках активно используют игры и упражнения, направленные на развитие оперативной памяти, слухового и зрительного восприятия, устойчивости и концентрации внимания.

В конце учебного года среди детей группы развития проводится итоговая диагностика. По решению ПМПк при положительной динамике учащиеся выводятся из состава групп. Если улучшений не наблюдается или они незначительны, из числа данных учащихся со следующего учебного года образуется внутриклассная группа коррекционно-развивающего обучения. Педагог-психолог продолжает работу с этими группами.

Целенаправленная работа, осуществляемая совместно педагогами, родителями и психологом по созданию системы подготовки детей к школе помогает ребёнку успешно адаптироваться и обучаться в школе.

Противодействия насилию в школе как задача социально-психологического сопровождения образовательного учреждения

Вознесенская И.Н., Зайчиков В.М.,
Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, Рязань

В современном обществе постоянно растёт напряжённость и уровень недоверия людей как к общественным структурам, так и друг к другу, что делает проблему повышения уровня психологической безопасности образовательной среды в последние годы одной из наиболее актуальных, требующих активных действий и педагогов, и специалистов. Значительные риски нарушения психоэмоционального благополучия школьников связаны с различными формами насилия среди участников образовательного процесса, в частности, с распространённостью деструктивных конфликтов. Конфликт, как вполне естественное явление в общении и развитии отношений, в случае конструктивного разрешения может предоставить новые возможности, обеспечить успех в отношениях и совместной деятельности людей и организаций в целом. Неразрешённый конфликт, напротив, ведёт к нарастанию напряжённости и риску возникновения ещё более разрушительного конфликта. Поэтому для обеспечения безопасности важно, несмотря на сложившийся в обществе стереотип, стремиться не к тому, чтобы конфликтов

не было, а к тому, чтобы они разрешались конструктивно, с помощью наиболее эффективных стратегий, что способствует распространению моделей мирного разрешения конфликтов в школьной среде.

К сожалению, уровень конфликтологической компетентности взрослых, в том числе и педагогов, достаточно низкий. И педагоги, и родители зачастую не могут сами эффективно действовать в конфликте, тем более оказать действенную помощь детям, которые в силу недостаточного жизненного опыта, высокой эмоциональности и общей личностной незрелости этого делать не умеют. Но даже компетентному человеку порой бывает нужна помощь третьих лиц – посредников. Детям же бывает легче обратиться к своим сверстникам за помощью, чем к взрослым. Эффективную помощь в разрешении конфликтов могут оказать Школьные отряды посредников, включающие педагогов и, что особенно важно, учащихся (детям легче обратиться к своим сверстникам за помощью, чем ко взрослым). Многолетний зарубежный и отечественный опыт показывает, что после специального обучения и системного функционирования такой отряд может стать основой эффективно действующей Школьной службы примирения и существенно повысить уровень психологической безопасности для всех участников образовательного процесса.

Не менее актуальная проблема, которая сегодня волнует и родителей, и педагогов, и всю российскую общественность, – высокие показатели самоубийств и рост агрессии среди детей и молодёжи. Многие исследователи напрямую связывают это со всё большей распространённостью в школах буллинга – физических или психологических издевательств, направленных на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе. В целом это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении человека, который не способен защитить себя в такой ситуации. Дети и подростки, ставшие объектом буллинга, получают тяжёлые психологические травмы и – что самое страшное – во многих случаях не находят иного выхода, как окончить жизнь самоубийством. Очень важно, чтобы именно в школе дети увидели и освоили образцы противодействия «агрессорам», способы защиты и поддержки «жертв», получили опыт установления справедливых и обязательных для всех правил взаимодействия. Это требует целенаправленных, системных действий всего педагогического коллектива, однако на практике в большинстве случаев конкретный педагог оказывается один на один со сложной ситуацией, воспринимает её как единичную и пытается справиться в одиночку. В рамках работы над повышением уровня психологической безопасности образовательной среды специалисты рязанского Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков инициировали в 2012 году инновационный сетевой проект «Школа против насилия».

В настоящее время большая группа специалистов Центра, руководителей, педагогов и психологов 12 рязанских школ работает над достижением цели проекта – построением эффективной системы деятельности по предупреждению и снижению уровня насилия в школьной среде посредством: 1) создания и эффективного функционирования Школьных отрядов посредников и 2) построения и внедрения в жизнь школьных сообществ системы работы по преодолению и предупреждению в школьной среде различных форм буллинга как необходимого условия обеспечения психологической безопасности всех участников образовательного процесса и распространения моделей ненасильственного взаимодействия. Авторы проекта ориентировались на хорошо зарекомендовавший себя в России и за рубежом опыт организации Школьных служб примирения и авторскую программу противодействия буллингу доктора психологии Б.Лоузи, профессора университета Цинциннати (Огайо, США), также успешно реализованную в школьной практике.

Чтобы намеченная работа в рамках проекта «Школа против насилия» стала действительно эффективной, она началась с предварительной подготовки педагогов и специалистов – участников проекта. Серия семинаров, практикумов и деловых игр, организованных специалистами Центра ПМС-сопровождения, способствовала развитию психолого-педагогической компетентности педагогов, входящих по Школьные отряды посредников и в Координационные комитеты противодействия буллингу, в области ненасильственного взаимодействия, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и медиации. Кроме того, для подростков, готовых стать посредниками, в начале проекта проводились обучающие тренинги, а через год –

слёты Школьных отрядов посредников для обмена опытом и общего обсуждения возникающих трудностей.

На первом этапе в шести рязанских школах-участниках проекта отработаны различные модели Школьных отрядов посредников, состоящих из учащихся и педагогов, подготовленных к посредничеству в конфликтах и к профилактической работе по предотвращению их деструктивного разрешения, а также просвещению участников образовательного процесса в этой области. Важно, чтобы выработанная модель обеспечивала не только эффективное функционирование первого состава отряда, но и воспроизводство (пополнение) и постоянную деятельность посредников в школьной среде, направленную на снижение уровня деструктивных конфликтов, агрессии и насилия, что станет хорошей основой для организации в будущем Школьной службы примирения. На втором этапе в других шести школах-участниках проекта происходит отработка и внедрение в деятельность эффективных систем противодействия буллингу, включающих действия по его преодолению и предупреждению, учитывающих особенности школьных сообществ, что улучшит социально-психологический климат, обеспечит более высокий уровень безопасности, распространение идей ненасильственного взаимодействия, снизит проявления насилия, агрессии, конфликтности в школьной среде. На третьем этапе активное сетевое взаимодействие создаст условия для обмена опытом между участниками проекта и для взаимного обогащения как моделей школьных отрядов посредников, так и систем противодействия буллингу.

Проект является сетевым. Сеть включает в себя 14 образовательных учреждений, в каждой из которых создаются координационные советы, организующие согласованную проектную деятельность в своих учреждениях и сетевое взаимодействие (первоначально в двух сетевых группах, а на последнем этапе – общее), что позволяет максимально эффективно использовать имеющиеся ресурсы и добиваться устойчивых результатов, пригодных для дальнейшего распространения в городском образовательном пространстве. Дополнительную устойчивость проекту придают запланированные социально-психологическое и информационное сопровождение силами квалифицированных специалистов, имеющих большой опыт организации и сопровождения сетевых экспериментальных площадок, обобщения и распространения полученных результатов. Для обеспечения доступности информации о проекте, ходе и результатах его реализации создан интернет-ресурс с материалами проекта, планируется подготовка комплекта информационно-методических материалов и сборника статей участников проекта, а также публикации в рязанских СМИ, что даст возможность привлечь внимание широкой общественности и предложить накопленный опыт для использования в других образовательных учреждениях города.

Важными условиями успешности проектной деятельности являются хорошо организованная координация всех школьных проектных групп, активное сетевое взаимодействие участников, аналитико-диагностическая работа, постоянное научно-методическое и психолого-педагогическое консультирование участников, информационное сопровождение проекта и практическая помощь участникам, что требует значительных систематических усилий организаторов и консультантов.

Созданные в ходе реализации интернет-ресурс с материалами проекта, комплект информационно-методических материалов для работы с детьми, родителями и педагогами, сборник статей участников проекта, а также специально организованные мероприятия (семинары, презентации, конференции) познакомят педагогов рязанских образовательных учреждений с результатами проекта, окажут содействие в применении успешного опыта и активизируют усилия педагогических коллективов по противодействию насилию и деструктивным конфликтам в рязанских школах. С целью распространения опыта, полученного в результате реализации проекта, и внедрения его в массовую практику планируется проведение серии городских семинаров для руководителей рязанских школ, семинаров-презентаций опыта школ-участников для педагогов и специалистов социально-психологической службы, выступления на научно-практических конференциях психолого-педагогической направленности. Это создаст условия для широкого распространения в школах города успешных практик противодействия насилию в школьной среде.

Нормативно-правовые документы:

Конвенция о правах ребёнка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.1989г. Ратифицирована в России 16.08.1990г. Вступила в действие с 15.09.1990г.

Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21.12.2012г. Одобрен Советом Федерации 26.12.2012г. Вступил в действие 01.09.2013г.

Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы. Утверждена Указом Президента РФ от 01.06.2012г. № 761.

Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013г. № ВК-844/07 «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации».

Федеральные государственные образовательные стандарты НОО и ООО.

Литература:

Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. – М., 2002.

Конфликтология в школе: Учебно-методическое пособие / Штепель В.М. и др. – М., 1999.

Кривцова С.В. «Буллинг в школе VS сплочённость неравнодушных». Федеральный институт развития образования. Центр развития психологической службы. – М., 2011.

Социальная компетентность классного руководителя. / Под редакцией Асмолова А.Г., Солдатовой Г.У. – М., 2006.

Снижение уровня насилия в школах: Как добиться перемен. Учебное пособие. Программа «Дети и насилие» Совета Европы. – 2006.

Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры. Сборник материалов. – М., 2012.

Losey B. Bullying, Suicide, and Homicide. Understanding, Assessing and Preventing Threats to Self and Others for Victims of Bullying – NY., 2011.

Психологическое благополучие дошкольника в условиях мегаполиса

Войтенко М.Ю., ГБОУ Центр развития
детский сад №2042, г. Москва

Проблема психологического благополучия личности на разных этапах ее социализации в последние годы все чаще становится предметом междисциплинарных исследований специалистов в области клинической, возрастной, социальной, экологической психологии, психологии личности и др. (П.П. Фесенко, А.И. Подольский, Ю.Б. Дубовик, В.Н. Феофанов, В.А. Хащенко, Р.М. Шамионов, Н.Н. Хащенко и др.). Данный феномен («психологическое благополучие») определяется отечественными и зарубежными исследователями как баланс, достигаемый взаимодействием позитивного и негативного аффектов (Н. Брэдберн); уравнивается с переживанием счастья (Е. Diener); как системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций (А.В. Воронина); как переживание человеком удовлетворенности жизнью (П.П. Фесенко); как позитивное психологическое функционирование личности (К. Рифф) и т.п. Последний из перечисленных подходов (К. Рифф) получил широкое распространение в исследовательской практике не только зарубежных, но и отечественных психологов. В рамках данного подхода автор выделяет в структуре психологического благополучия шесть основных компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Субъективное благополучие часто рассматривают как тождественное благополучию психологическому. Подчеркивается, что оно выражает собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о "благополучной" внешней и внутренней среде и характеризующееся переживанием удовлетворенности (Шамионов, 2002). Итак, существует два основных подхода в изучении феномена «психологическое благополучие» (ПБЛ). Один из которых предполагает его исследование ПБЛ как компонента субъективного благополучия, другой - как целостного феномена, аналогичного субъективному благополучию. Следует отметить, что большинство упомянутых выше авторов объединяет понимание

психологического благополучия как «позитивного восприятия и переживания человеком своего актуального состояния», как феномена, «имеющего социальную природу и несущего в себе активное начало». Такое толкование психологического благополучия личности снимает жесткое возрастное ограничение и позволяет описать его структуру, содержание и систему факторов на этапе первичной социализации.

Анализ состояния исследований психологического благополучия показал, что существует потребность в изучении системы факторов (условий, механизмов, детерминант, предпосылок и т.п.), способствующих достижению личностью психологического благополучия (Н. Брэдберн, Э. Динер, Р. Райан и Э. Дисси, К. Рифф, А.А. Кроник, А.В. Воронина, П.П. Фесенко, А.И. Подольский, О.А. Идобаева, В.А. Хашенко и др.). Исследователи единодушны во мнении, что субъективное состояние ребенка имеет непосредственную связь с окружающей его обстановкой (В.А. Гурьева, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.). Переменными, которые, оставаясь «за скобками» осознания, всегда действуют на поведение и межличностные отношения, являются природная и архитектурная среды.

Социально-психологические и психологические феномены, порождаемыми условиями проживания в городской среде, в частности в мегаполисе, для нашей работы представляют особый интерес. В России наблюдается высокий уровень урбанизации, по данным переписи населения 2010 года доля городского населения составляет 73,7 %, следовательно, большинство детей нашей страны рождаются и проживают в городах, а значит и жизнедеятельность большинства современных людей складывается в условиях городской среды. Крайне урбанизированной формой городского расселения являются мегаполисы, для которых характерна общая полицентрическая структура, обусловленная взаимодействием относительно близко расположенных друг к другу крупных городов-центров агломераций, формирующих мегалополис. В России ярким примером такой сверхагломерации является Москва с населением 11504 тыс. чел. (официальные данные переписи 2010 года). Особый интерес для нас представляют исследования влияния мегаполиса на человека. Так, например, изучаются различия в оценке городской среды мегаполиса интровертами и экстравертами, особенности ее восприятия людьми с разными когнитивными способностями, различия в ее восприятии у людей с разной системой ценностей, в зависимости от возраста, пола, профессионального знания и т.п. (С.Е. Габидулина, Н.В. Долгова, Т.В. Семенова, Л.В. Давыдкина и др.). Также исследуется структура и функции дворов и придомовых участков. К примеру, Д.Р. Михайлов рассматривает двор как временную структуру города (Михайлов, 1983, Нартова-Бочавер, 2005). Для нашей работы важны результаты социологического исследования, целью которого стало выявление роли городской среды Санкт-Петербурга в процессе ранней социализации личности (Сибирева, 2011).

Условия мегаполиса существенно отличаются от условий проживания населения в малых и больших городах. Исследователи отмечают психологические последствия проживания людей в мегаполисе, выраженные в наличии у них большого количества стрессов. Также выделяют ряд факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на функционирование семьи и воспитание детей. Среди них: высокая плотность населения; транспортные проблемы; чрезмерная информатизация; страхи попасть в аварийную ситуацию; страх родителей за своих детей, полностью ограничивающий их свободу передвижения в пространстве; особенности урбанистической среды, подавляющие индивидуальность человека (М.А. Падун, Н.В. Тарабрина, И.Е. Татарский, Т.Д. Марцинковская, А.М. Прихожан, Б.Е. Егоров и др.). Так, М.Б. Иедлинская и Л.А. Михайлова, описывая особенности взаимодействия матери и ребенка в мегаполисе, указывают на условия проживания в городе как на негативный фактор их психического состояния (Иедлинская, Михайлова, 2012). Изучение исследователями (Е.Н. Панина, Х. Хефт, С.К. Нартова-Бочавер) влияния плотности заселения на развитие детей выявило, что высокая плотность, приводит к чувству стесненности, отсутствию контроля над отношениями, фрустрации из-за блокированности целей, тем самым ограничивает приватность ребенка. Отсутствие персонального пространства в квартирах мегаполиса, определяемое как критерий неудовлетворительных жилищных условий часто приводит к агрессивности ребенка, его не успешности в решении познавательных задач, ограниченному словарному запасу, к увеличению времени игры в одиночку и способствует формированию психологических барьеров при отсут-

вии физических (Хефт, 1985). Для взрослых, живущих в стесненных условиях, характерно: искажение социальных установок; переживание неудовлетворенности браком; неспособность контролировать своих детей, а также «проективная» неприязнь к соседям или друзьям, живущим в тесных условиях (Нартова-Бочавер, 2004). В качестве психологических механизмов, помогающих горожанам преодолеть перегрузки, выделяют следующее: стремление ограничить время нахождения в публичных местах, которое может выражаться в грубом прерывании контакта; игнорирование малоприоритетной информации (нежелание помогать пьяным или людям, которые упали на улице) и реагирование только на лично значимую информацию; установление границ посредством обязательных социальных процедур (например, водитель автобуса говорит, что не обязан менять деньги); блокировка стимуляции извне посредством невнесения номера в телефонный справочник, приглашения швейцаров или консьержей для контроля за входом; выражение недружелюбия при попытках общения со стороны других людей; понижение интенсивности контактов посредством фильтрации телефонных звонков и т.п. (Милгрэм, 1970). Не только скученность, но и излишняя регламентация коллективной жизни приводят к искажению взаимодействия, еще раз подтверждая необходимость уединения, приватности территории и контроля над порядком и продолжительностью бытовой деятельности. Таким образом, невозможность сохранить целостность объективных территориальных границ приводит к появлению психологических барьеров, которые создают у человека иллюзию уединения (Нартова-Бочавер, 2005). В работе М.Ю. Сибиревой подчеркивается, что полноценное развитие личности на этапе дошкольного детства в мегаполисе затруднено в связи с тем, что дети имеют много социальных страхов, ограничивающих их самостоятельность, автономность или, наоборот, усиливающих зависимость от взрослых. Речь идет о страхе дорог и мчащихся по ним автомобилям; о страхе переполненного автобуса; о страхе многолюдных улиц; о страхе потеряться, о страхе толпы в метро и т.п. Опрос родителей исследованных дошкольников показал, что большая часть родителей воспринимала перечисленные объекты мегаполиса как представляющие угрозу жизни и здоровью ребенка. В работе было обнаружено, что дети осваивают пространство мегаполиса «взрослыми» способами, «почти не используя такую важнейшую практику взаимодействия с городской средой как игра» (Сибирева, 2010, с.149). Таким образом, существует взаимосвязь семьи и успешной социализации ребенка в мегаполисе, которая по всей видимости определяет направление «последствий структурирования жизни ребенка в городе» (Сибирева, 2011, с.146).

Итак, процесс урбанизации имеет негативные последствия в сфере взаимоотношений людей. Речь идет о чрезмерно высоком количестве и интенсивности межличностных контактов; изменении качества межпоколенческих связей; анонимности; безличном характере общения; потере традиционных «соседских отношений»; чрезмерной открытости, публичности жизни большого числа людей. Следует упомянуть и особенность отношения населения к окружающей среде мегаполиса (в том числе, природе города), которая воспринимается "чужой". У большинства жителей отсутствует чувство «своего двора, дома, города, своей улицы». Проживание в мегаполисе, безусловно, оказывает влияние на психологический климат семьи, в том числе, систему детско-родительских отношений, семейные ценности, включая традиции и т.п. Семья, проживающая в Москве существует в условиях постоянного стресса, многие молодые родители испытывают финансовые трудности, у них отсутствует собственное жилье, для них характерен напряженный график работы. В московских семьях отмечается изменение семейных ролей и системы семейных ценностей, нарушение межпоколенческих отношений, отсутствие семейных традиций (например, совместного времяпрепровождения в выходные дни, вечерние часы) и семейных праздников. Все это оказывает непосредственное воздействие на психологический климат в семье, на ее размер (отказ от второго ребенка) и т.п. Важным для самочувствия родителей является факт их социального статуса горожанина: «коренные» москвичи или нет; как долго они живут в мегаполисе; особенности условий проживания (центр или «спальные» районы, коттеджные поселки или «ветхое» жилье под снос, собственное или съемное жилье и т.п.).

Все вышеизложенное стало обоснованием для проведения эмпирического исследования, целью которого явилось выявление психологического благополучия личности на этапе ее первичной социализации в условиях проживания в мегаполисе.

Методическая проблема исследования связана с выбором методического инструментария для изучения факторов мегаполиса, влияющих на психологическое благополучие дошкольников. В связи с этим, на поисковом этапе работы было проведено исследование представлений детей дошкольного возраста о самом себе, живущем в мегаполисе. Группа исследованных детей представляла собой экспертную группу. Предположили, что данные полученные на этой группе, позволят уточнить и скорректировать последующую работу по созданию проективной методики «Мегаполис глазами детей». Для реализации этой задачи применяли: беседу с детьми о городе, в котором они живут, проективный рисунок «Я в городе, в котором я живу». На данном этапе работы принимали участие 30 детей в возрасте от 6 до 7 лет (экспертная группа). Вся работа проводилась индивидуально. Детям было предложено нарисовать себя в городе (перед началом рисунка уточняли, в каком городе ребенок живет, как он называется и т.п.). После рисунка с каждым ребенком проводилась индивидуальная беседа, которая включала следующие вопросы: что тебе нравится в городе, что не нравится, что хотел бы изменить в городе, чем любишь заниматься в городе, какие знаешь места и куда хотел бы пойти, куда ты чаще всего ходишь с родителями в городе.

Результаты поискового этапа исследования показали, что высотные здания изображали 54% детей, при этом «собственные» дома рисовали только 15% респондентов. Парки, скверы присутствуют в работах 23% исследованных дошкольников, а достопримечательности города – на рисунках 15 % детей. Последнее, с нашей точки, является эффектом того, что в дошкольном учреждении и в семье мало рассказывают о достопримечательностях Москвы. Современные дети – москвичи большую часть времени проводят в автомобилях родителей, либо в своем микрорайоне. Мегаполис воспринимается многими молодыми родителями как место для реализации их возможностей и потребностей (карьера, признание, возможность заработать и т.п.), по этой причине, они сами не замечают культурные и исторические достопримечательности города, в котором они живут. Дороги и транспорт изобразили на своих рисунках 23% участников исследования. Большинство детей (70%) нарисовали человека, причем чаще всего: себя (70%), родителей (31%), братьев и сестер (15%). К сожалению, бабушек и дедушек на рисунках не было, также отсутствовали на рисунках изображения сверстников. Последнее можно рассматривать как тенденцию, требующую последующей проверки. Действительно, московские дошкольники не имеют возможности свободно общаться и играть со сверстниками во дворе, в микрорайоне, в городе. Их выход на улицу сопровождают взрослые, у которых не всегда достаточно времени и желания. На 30% детских рисунков люди отсутствуют совсем. На данных рисунках обычно изображаются высотные здания, дороги и машины. Анализ цветовой гаммы рисунков, детализации, эмоционального состояния людей, изображенных в работах детей, позволяет нам утверждать, что 85 % выборки детей воспринимает город позитивно. Качественный анализ результатов беседы показал, что наиболее привлекательными городскими объектами для 46% исследованных дошкольников являются: места отдыха всей семьей (парки, карусели и т.п.); места, где дети занимаются в кружках (дом творчества, бассейн, спортшкола и т.п.); объекты культуры (музеи, театры, Кремль). Примерно четвертая часть опрошенных (23%) респондентов в качестве позитивно воспринимаемых характеристик проживания в городе отмечает наличие социальных связей («нравится, что есть друзья, мама с папой и братом, детский сад»). Только 15% опрошенных детей подчеркнуло, что предпочитают городу дачу или им вообще «ничего не нравится». Часть ответов носила неопределенный характер – «нравится все» (8%). По мнению респондентов, состояние дискомфорта у них вызывает загрязненность города («не нравится, что все раскидывают бутылки»), шум машин («шумят, не дают спать»), походы по магазинам с родителями («по 25 раз ходим, хочется спать и пить, и есть...»). В беседах дети высказали свои пожелания по изменению предметно-пространственной, природной среды города. Их мечты связаны с чистотой города, отсутствием шума машин, с тем, «чтобы солнце больше светило», «чтобы рядом были парки, фонтаны», «чтобы были красивые башенки».

Резюмируя, следует отметить, что большинство детей воспринимает свой город позитивно. В рисунках исследованных дошкольников присутствует оптимистический настрой, для создания которого они используют яркую, полихромную цветовую гамму; прорисовывают детали объектов; подчеркивают позитивное эмоциональное состояние у изображаемых ими

людей. Большинство детей знает наиболее известные исторические места города (Кремль, Красная площадь и т.п.). Для них важным условием проживания в городе является наличие мест, где можно интересно провести время. При этом состояние дискомфорта у детей вызывают: загрязнение города, повышенный шум, времяпрепровождение с родителями в магазинах, частая пасмурная погода. На следующем этапе изучения психологического благополучия дошкольников в мегаполисе будет проведено уточнение полученных данных и выявление основных показателей проживания детей в мегаполисе, с целью организации авторской методики. С нашей точки зрения, исследование психологического благополучия дошкольников в условиях мегаполиса имеет большую практическую значимость. Его результаты могут послужить основой для формирования положительного социально-психологического городского климата и повышения комфортности городской среды.

Литература:

1. Иедлинская М.Б., Михайлова Л.А., Особенности взаимоотношений матери и ребенка в условиях мегаполиса. Изд-во "Институт психологии РАН", Москва, 2012.
2. Михайлов Д. Р. К анализу сращенности субъекта и среды . Психология и архитектура. Ч. 1. Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. Таллин, 1983.
3. Нартова-Бочавер С.К., Психологическое пространство личности (монография). Изд-во Прометей, 2005).
4. Сибирева М.Ю., дисс. на соискание уч. ст. кандидата социологических наук "Ранняя социализация в городской среде", 2011, 206 с.
5. Сибирева М.Ю., Социологические исследования, №7, 2010, с. 149
6. Шамионов Р.М., Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2002
7. Neft H. High residential density and perceptual-cognitive development: An examination of effects of crowding and noise in the home , 1985. P. 39—76.
8. Milgram S. The experience of living in cities . Science. 1970. 167. P. 1461—1468.

Развитие интеллектуальной компетентности в условиях специально-организованной деятельности

Волкова Е.В., Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН, г. Москва

Образование в России переживает непростой период. Для выхода из кризисного состояния педагогическая наука предлагает внедрение целого ряда инновационных систем обучения. Однако, эмпирический подход к организации процесса обучения не всегда приводит к лучшему результату. Учителя и преподаватели все чаще отмечают, что «новый» подход к организации учебного процесса, «новые» программы и учебники последних лет зачастую менее эффективны по сравнению со старыми, проверенными годами учебными планами и программами. Трудности педагогической практики состоят в том, что объективные законы психического развития, на которые она могла бы опереться, не столь широко известны.

Цель статьи состоит в том, чтобы показать возможности фундаментальных и прикладных психологических исследований для решения актуальных задач модернизации образования. Задача статьи состоит в объединении результатов фундаментальных научных исследований (описание закономерностей формирования концептуальных структур) и практических приложений (разработки методов, ведущих к развитию интеллектуальной компетентности школьников и студентов).

На примере школьного курса химии мы хотим показать особенности авторской образовательно-психологической технологии «Развитие интеллектуальной компетентности» и ее основные результаты. Данная технология направлена на диагностику и формирование концептуальных структур как ресурсной основы интеллектуальной компетентности.

Интеллектуальная компетентность рассматривается нами как свойство человека, в котором можно выделить такие содержательные компоненты как 1) организация знаний], 2) умственные процессы , 3) способности, 4) качества личности, 5) внутренняя мотивация, 6) опыт

или осознанная; 7) неявные знания; 8) генетические факторы.

Следует отметить, что в теориях, сосредотачивающихся на умственных процессах, особое внимание уделяется планированию, решению проблем, процессам рассуждения и получения информации. В работах Р. Стернберга подчеркивается роль метакогнитивных процессов (планирование, отслеживание, оценивание, принятие решений) отличающих экспертов от новичков.

В теориях, преимущественно фокусирующихся на знаниях, подчеркивается роль накопленной информации в долговременной памяти. Например, в работах де Грота показано, что эксперты опираются на более широкую базу знаний, чем новички.

С одной стороны Эриксон, Крамп, Чейз и другие доказывают, что осознанная практика является необходимым и достаточным условием для развития компетентности, с другой стороны – в работах Блума, Уинера говорится, что в развитии компетентности важнейшую роль играет не только осознанная практика, но и талант, или врожденные способности. Если человек ярко не выделяется своими способностями на фоне среднестатистического уровня коллег, его нельзя назвать компетентным специалистом, он может считаться лишь обладателем хорошего диплома. Согласно Стернбергу, аналитические, творческие и практические способности могут рассматриваться как формы развивающейся компетентности.

Концептуальной основой технологии «Развитие интеллектуальной компетентности» является дифференционно-интеграционной теория психического развития.

Согласно данной теории субстратом, носителем психического развития являются структуры ментального опыта. Развитие данных структур реализуется в направлении от форм/состояний глобальных и малодифференцированных к формам/состояниям возрастающей дифференциации и иерархической связанности. Показателем зрелости ментальных структур является их уровень дифференцированности и интегрированности. Ментальные структуры - это внутренние психологические структуры, формирующиеся в процессе жизнедеятельности человека. В них представлена сложившаяся у человека картина мира, общества и самого себя. Чем лучше сформированы эти структуры, тем лучше человек разбирается в мире, обществе, самом себе, полнее и успешнее реализует свои потребности, в том числе развития интеллектуальной компетентности. Высшим уровнем организации ментальных структур являются концептуальные структуры (концепты) – психический носитель свойств понятийного мышления. Данные структуры обладают свойством «стягивать» все те свойства личности, которые необходимы для успешного выполнения той или иной конкретной деятельности.

Исходя из основных положений дифференционно-интеграционной теории развития, выдвигаются следующие требования к содержанию образования, которые необходимо учитывать при организации процесса обучения:

1. Обучение предмету/дисциплине должно начинаться с усвоения школьниками/студентами знаний, имеющих обобщенный и теоретический характер. Более частные и конкретные знания должны выводиться из обобщенно-теоретического знания как единой генетической основы. Согласно данному требованию, в начале обучения химии в целом или отдельной темы должны четко формулироваться главная идея, принципы, даваться определения базовых понятий, а весь последующий ход должен строиться как последовательная их дифференциация, конкретизация, обобщение.

2. Обучение предмету/дисциплине следует ориентировать на выявление и первоочередное раскрытие немногих базовых, генетически исходных, существенных и всеобщих отношений, определяющих содержание и структуру современной науки. Эмпирический материал и факты привлекаются в той мере, в какой это необходимо для раскрытия и осознания школьниками/студентами понятий и базовых закономерностей.

3. Обучение предмету/дисциплине должно обеспечивать не только усвоение школьниками/студентами основных теоретических положений той или иной дисциплины, но и умение конкретизировать важнейшие исходные отношения благодаря частным эмпирическим фактам. Все это предполагает развитую способность индуктивно-дедуктивного мышления. Поэтапная дифференциация этого исходного отношения и последующая его интеграция ведет к формированию у школьников/студентов собственных принципов объяснения и понимания основных закономерностей. Эти принципы носят обобщенный характер и, следовательно,

но, могут быть применимы не только к отдельным частным случаям, но и к целым классам генетически родственных случаев.

Основной замысел технологии «Развитие интеллектуальной компетентности» применительно к школьному курсу химии – реализовать естественный порядок формирования понятийной системы химии: раскрыть зависимость свойств вещества от состава, строения и всей кинетической системы в целом, т. е. следовать в программе обучения от наименее дифференцированных ментальных структур к наиболее дифференцированным подструктурам, от оперирования глобальными, недифференцированными образами химической реальности к оперированию все более дробными их элементами, свойствами и отношениями.

Рассмотрим, в какой последовательности и как необходимо вводить новое знание, чтобы оно в наибольшей мере соответствовало закономерностям формирования концептуальных структур химии.

1 этап – моделирование процесса зарождения понятийной системы химии – главный акцент на составе вещества, но в практических работах с веществом на наглядно-действенном уровне представлен не только состав (из чего состоит вещество), но и строение (внешняя форма кристалла как отражение его внутреннего строения) и вся кинетическая система (реакция горения). Существенным моментом освоения химии является большое количество лабораторных работ, во время проведения которых происходит накопление опыта взаимодействия с веществом, формируется «чувство вещества и химического процесса». Постепенно начинает формироваться целостное комплексное ментальное новообразование, которое метафорически можно назвать «химические руки». Следует подчеркнуть тот момент, что содержание лабораторных и практических работ должно иметь для подростка личностный смысл, оно должно помочь ему на основе полученных новых химических знаний разобраться в той или иной жизненной ситуации. Для формирования химических способностей педагогу в каждом отдельном случае предстоит решить задачу – как трансформировать личностный смысл подростка с области решения проблем в тех или иных жизненных ситуациях при помощи химических знаний, в область деятельности, непосредственно связанной с химией.

Особенностью технологии является то обстоятельство, что формулы различных классов неорганических соединений вводятся не последовательно, один за другим, но на определенном отрезке работы все сразу. Становление иерархии химических понятий о простых и сложных веществах осуществляется по пути от простого их различия (глобальный уровень – различие простых и сложных веществ) к более сложному (базовый уровень – различие классов неорганических соединений – оксидов, кислот, солей и оснований), а затем к сложнейшему их различению (детализированный уровень – более тонкое различие оксидов: кислотные, амфотерные, основные; и т.д.).

Второй этап – системная дифференциация понятийной системы химии, зарождение структур качественно-количественных отношений химии (главный акцент на состав и строение вещества). Эти отношения определяются положением элемента в общей иерархии элементов, связями, которые данный элемент образует с другими элементами, взаимным влиянием атомов в соединениях, спецификой пространственного строения, а также влиянием всей кинетической системы в целом. Подлинное познание каждого элемента понятийной системы химии все время прогрессирует по мере овладения другими, последующими элементами предмета и осознания соответствующего целого вплоть до конца учебного курса. Формально введенные на первом этапе технологии понятия приобретают свое конкретное содержание.

Третий этап – формирование структур качественно-количественных отношений химии в результате анализа и синтеза алгоритмов решения типовых задач химии (состав, строение вещества и вся кинетическая система в целом).

Особенностью данного этапа технологии является то, что химические свойства разных классов неорганических соединений изучаются не последовательно, как это принято в традиционной системе обучения, а выводятся все сразу на основе качественного и количественного анализа состава вещества и исходя из общих принципов: катион замещается катионом (или анион замещается анионом), положительный соединяется с отрицательным, окислитель реагирует с восстановителем и др. В результате выполнения заданий учащиеся получают представление о своеобразном «каркасе» химических процессов.

Четвертый этап – проверка сформированности концептуальных структур (формирование химической интуиции как результата высокого уровня дифференцированности и интегрированности концептуальных структур химии).

На этом этапе организуется деятельность по применению сложившихся понятийных систем химии для предсказания свойств конкретных соединений (периода, группы). Подростки выявляют основные закономерности изменения свойств соединений, выясняют причины различий, сравнивают с литературными источниками или проверяют предсказанные данные экспериментально, анализируют и, если прогноз не совпадает с реальностью, выясняют причины и то, какой существенный признак понятия или понятийного отношения не был учтен или выявлен.

Пятый этап – формирование схем технологического процесса. На этом этапе организуется деятельность по анализу химических технологий.

Следует отметить, что организационной единицей процесса обучения в данной технологии является не урок, а тема, так как при изучении темы вводно-ориентировочный, операционно-познавательный и оценочно-результативный компоненты всегда проявляются достаточно полно и очевидно. Урок же далеко не всегда отражает все указанные особенности предполагаемого процесса обучения.

Для формирования интеллектуальной компетентности, универсальных учебных действий (УУД) целесообразно использовать приемы предварительного, самостоятельного анализа содержания параграфа или темы учащимися: «рецензирование ответа», «умные вопросы», «самопрезентация», «360°», «да-нет», «исследовательский проект», «предпринимательский проект» и др.

Самостоятельность, работа на высоком уровне трудности при усвоении теоретических понятий служат формированию у учащихся навыков и склонности к совместной умственной деятельности, интеллектуальному сотрудничеству, мотивации развития и познания. А. Маслоу в работе «Психология бытия» писал, что «развитие само по себе является восхитительным и приносящим удовлетворение процессом», которое усиливает мотивацию и обостряет удовольствие познания.

Функция преподавателя в рамках данной технологии – направление и, при необходимости, коррекция учебного процесса, разработка системы заданий и оценка результативности процесса. Следует отметить, что данная технология предъявляет серьезные требования к предметным знаниям учителя: педагог не просто должен знать материал учебников по химии и смежным предметам, у него самого должны быть сформированы, т.е. тонко дифференцированы и интегрированы концептуальные структуры предметных знаний.

Для оценки результативности образовательного процесса нами был разработан диагностический комплекс, теоретическое и эмпирическое обоснование которого подробно представлено в работах.

Заключение

Результаты эмпирических исследований показали, что целенаправленное формирование концептуальных структур химии как основы понятийного мышления в данной предметной области ведет к формированию и значимому росту целого ряда компонентов в структуре интеллектуальной компетентности. Таким образом, формирование концептуальных структур может рассматриваться как ментальный ресурс роста интеллектуальной компетентности.

1. В исследованиях было выявлено, что формирование концептуальных структур: ведет к значимому росту показателей интеллекта (Тест Векслера, тест Равена, ТИПС), полнезависимости (методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина); является необходимым условием становления и развития специальных способностей (методический комплекс оценки специальных химических способностей Волковой); формирование детализированного уровня концептуальных структур значимо связано с творческими достижениями в реальной профессиональной деятельности (тест Е. Торренса для выявления вербальной и невербальной креативности); обуславливает быстрое и прочное освоение системы предметных знаний (компьютерная технология «GreatChemist»); ведет к совершенствованию познавательных процессов (выявлен достоверный рост показателей памяти на химическую информацию, химического мышления, химической интуиции, способности решать химические задачи и др., МИКОСС); ведет к зна-

чимому росту интереса к деятельности в области химии (карта интересов); ведет к снижению тревожности, росту волевых качеств личности, познавательной активности, самостоятельности, уверенности в своих возможностях (16 PF Кеттелла, методика Кадырова); связано с чертами личности, обуславливающими успешность деятельности в области химии (ответственность, добросовестность и внутренняя порядочность (G), интерес к теоретическим вопросам, высокая творческая активность (M), самодостаточность, независимость, самостоятельность, инициативность (Q2), мягкость, утонченность, образность восприятия мира (I), оптимизм, малая чувствительность к запугиваниям (F), 16 PF Кеттелла).

2. Концептуальная схема обучения, разработанная на основе дифференционно-интеграционной теории развития, соответствует естественному развитию понятийной системы химии. Данная схема открывает широкий простор для педагогического творчества учителя. Каждый педагог, исходя из своих индивидуальных особенностей и особенностей обучающихся, наполняет эту схему тем содержательным материалом и теми методами, приемами обучения, которые соответствуют данному педагогу и данному конкретному классу, т. е. вырабатывается основа мастерства, гибкости образовательных технологий.

3. Компьютерная технология «GreatChemist» может явиться достойной альтернативой ЕГЭ, поскольку учащиеся находятся в равных условиях и предоставляется все поле стимулов, позволяющих оценить особенности организации концептуальных структур химии. Оцениваются не только знания, но и понятийное (химическое) мышление, способности, опыт деятельности учащегося в области химии, т.е. интеллектуальная компетентность. Уложиться во временные рамки, не имея опыта в области химии, учащийся не сможет, поэтому случайное попадание теста в открытый доступ не только не нанесет такого ущерба, как ответы к заданиям ЕГЭ, но будет способствовать росту интеллектуальной компетентности.

Литература

Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.

Волкова Е.В. Формирование когнитивных репрезентативных структур в процессе изучения химии в школе // Вопросы психологии, 2006. №2. С. 37-49.

Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Волкова Е.В. Трехединый аспект функциональной организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // Мир психологии, 2013. № 2. С. 29-41.

Кибальченко И.А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся. М., Кредо, 2010.

Маслоу А. Психология бытия, 1997.

Практический интеллект / Под ред. Р.Дж. Стернберга (и др.). СПб.: Питер, 2002.

Ратанова Т.А. Взаимосвязь когнитивной дифференцированности и показателей интеллектуальных и специальных способностей в зависимости от возраста и условий обучения / Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И. Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 117-130.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002.

Росс Ф. Как вырастить гения // В мире науки. 2006. № 11. С. 55.

Сергиенко Е.А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека / Ментальная репрезентация: динамика и структура. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. С. 135-162.

Холодная М.А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта / Теория развития: дифференционно-интеграционная парадигма / Сост. Н.И. Чуприкова. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 195-204.

Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур понятийным способностям. М.: Ин-т психологии РАН, 2012.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.

- Bloom B.S. (Ed). Developing talent in young people. New-York: Ballantme, 1985.
- Chace W.G., Ericson K.A. Skill and working memory // The psychology of learning and motivation. New-York: Academic Press, 1982. V. 16. P. 1-58.
- De Groot A. Thought and choice in chess. The Hague: Mouton, 1978.
- Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Romer C. The role of deliberate practice in acquisition of expert performance // Psychological Review. 1999. V. 100. P. 363-406.
- Haworth C., Dale P., Plomin R. The Etiology of Science Performance: Decreasing Heritability and Increasing Importance of the Shared Environment From 9 to 12 Years of Age // Child Development, May/June 2009, Volume 80, Number 3, Pages 662–673.
- Simon H.A., Chase W.G. Skill in chess // American Scientist. 1973. V 61. P. 391-403.
- Sternberg, R. J. Sketch of a componential subtheory of human intelligence // Behavioral and Brain Sciences, 1980. 3, 573–584.
- Werner H. Comparative psychology of mental development. New York: International Universities Press, 1957.
- Werner H. The concept of development from a comparative and organisms point of view // The concept of development. Minneapolis, 1957. P. 125–148.
- Winner E. The rage to master: The decisive role of talent in the visual arts // The road to excellence. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. P. 271-301.

Характеристики междисциплинарной команды специалистов в области социального и психолого-педагогического сопровождения детей, пережившим насилие

Волкова, Е.Н, Гришина А.В., Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования Нижегородский Государственный Педагогический Университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород

Команда - небольшая группа людей с комплиментарными навыками, объединенная общей целью, выполнением общих задач, общими средствами (методами и подходами), для реализации которых она поддерживает внутри себя взаимную ответственность (Б.Ю. Шапиро).

В настоящее время признано, что при работе с проблемой насилия над детьми и пренебрежения их нуждами наиболее эффективным является междисциплинарный подход, при котором специалисты действуют как единая междисциплинарная команда.

Под деятельностью междисциплинарной командой понимается совместная работа специалистов разных областей знаний (медицины, педагогики, психологии, социальной работы и др), составляющих единую группу и действующих в соответствии с технологиями междисциплинарного взаимодействия. Основной целью междисциплинарной команды является раннее вмешательство и оказание помощи детям пострадавшим от насилия или от жестокого обращения для нормализации их жизни, содействия их оптимальному развитию адаптации их в обществе.

Работа специалистов команды предполагает: осознание общей цели; понимание необходимости совместной работы для достижения цели; личную ответственность каждого за общий результат; энтузиазм в достижении цели; взаимоподдержку (поддержку усилий друг друга).

Отличительными особенностями такой команды являются:

- общее видение проблем ребенка/семьи;
- наличие общей цели деятельности;
- согласованность действий членов команды;
- взаимодополнение членов команды по функциям и ролям;
- наличие единых протоколов действий;
- групповая ответственность членов команды за результаты воздействий;
- способность быстрого реагирования на ситуацию, в которую попал ребенок.

Междисциплинарный подход направлен на преодоление границ между отдельными дисциплинами, увеличение возможных связей, взаимодействий среди членов команды, построе-

ние сотрудничества, которое позволяет формировать единый взгляд на ребенка, его сильные стороны и проблемы, планировать программу помощи.

Основными функциями междисциплинарных команд, работающих по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми, являются следующие:

Информационно-аналитическая (собирает информацию по проблеме насилия и жестокого обращения в социуме, семье, образовательном и др. учреждениях);

Первичного приема ребенка (или иного заявителя) в связи со случаем жестокого обращения или насилия;

Организации комплексной практической помощи ребенку и семье;

Социального мониторинга детей, подростков и семей групп риска;

Организационно-профилактической работы (выступления перед родителями, выступления в трудовых коллективах, встречи с администрацией, выступления в СМИ, проведение конференций среди специалистов, акции по защите прав детей и т.д.)

Действующая междисциплинарная команда проводит регулярные встречи, которые происходят по плану обычно 1-2 раза в месяц.

При работе с клиентом междисциплинарные команды чаще всего проходят следующие этапы:

рассмотрение случая насилия или пренебрежения нуждами ребенка, обмен мнениями;

распределение обязанностей между членами, оценка ситуации и планирование вмешательства;

вмешательство;

анализ проделанной работы;

завершение работы.

Междисциплинарная команда может состоять из разных специалистов: психолог, врач (педиатр), врач (невролог), медицинская сестра, специалист по социальной работе, социальный педагог, инспектор по делам несовершеннолетних, юрист, специалист по охране прав детства. Иногда данный состав специалистов может быть расширен.

Смысл командной работы заключается в возможности синергического эффекта от объединения групповых усилий, знаний и выработки групповых решений, то есть в «достижении состояния, при котором целое больше, чем сумма его составных частей».

Цель данной статьи - рассмотреть особенности междисциплинарной команды специалистов в области социального и психолого-педагогического сопровождения детей, пережившим насилие.

В исследовании приняло участие 33 специалиста учреждений социального обслуживания семьи и детей. Все они работали со случаями насилия и жестокого обращения с детьми.

На основе анализа ответов респондентов были получены следующие данные о составе тех междисциплинарных команд, в которых они работали: в 100% случаях в команде работали психолог, в 82% случаев - специалист по социальной работе, в 76% случаев - социальный педагог, в 58% случаев - врач (педиатр), в 30% случаев - инспектор по делам несовершеннолетних, в 27% случаев - специалист по охране прав детства, в 9% случаев - врач (невролог), в 6% случаев - юрист, в 6% случаев - медицинская сестра.

Таким образом, подавляющее большинство междисциплинарных команд имеют в своем составе психолога, специалиста по социальной работе, социального педагога и врача педиатра. Остальные специалисты такие как, инспектор по делам несовершеннолетних, специалист по охране прав детства, врач невролог, юрист и медицинская сестра, либо принимаются для проведения разовой работы, либо являются членами команды, но не постоянно.

В нашем исследовании мы рассматриваем следующие характеристики междисциплинарной команды по оказанию помощи детям, пострадавшим от насилия:

Профессиональную дееспособность команды, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением применять их на практике, стремлением к повышению своей квалификации, высоким профессиональным авторитетом членов команды, высокими результатами своей деятельности.

Сплоченность команды (наличие у членов команды чувства «МЫ»), которая характеризуется принципиальностью, честностью, бескорыстием членов команды, дифференцирован-

ным подходом к каждому члену команды (учитываются пожелания и склонности каждого), активным участием всех членов команды в работе, готовностью заменить друг друга, если это необходимо

Продолжительность существования команды, которая характеризуется наличием традиций, выработанными взаимоуважительными нормами поведения, наличием общих ценностей, сходством взглядов, мнений, интересов, ценностей.

Наличием общей, четкой цели у команды, которая осознается и понимается каждым членом команды как его собственная, стремлением каждым членом команды действовать в рамках решения общей командной задачи.

Наличием групповой структуры в команде и четко прописанных функциональных обязанностей у каждого члена команды.

Взаимозависимость членов команды как стремление к поддержке командой любого ее члена, справедливым отношением команды к каждому ее члену, взаимопониманием, тактичностью и сотрудничеством, переживаниями успехов и неудач членами команды как своих собственных, требовательным отношением к членам команды.

Взаимодействие между членами команды, которое характеризуется активностью и работоспособностью членов команды, спокойной и деловой обстановкой, комфортными ощущениями у каждого члена команды, доброжелательным отношением друг к другу, редкими возникающими по серьезным причинам конфликтами, доброжелательным отношением команды к новичкам.

Оценка выраженности этих характеристик команды была сделана на основе авторского опросника, включающего в себя 33 утверждения, сгруппированные по семи шкалам: «Профессиональная дееспособность команды», «Сплоченность команды», «Продолжительность существования команды», «Наличие общей, четкой цели у команды», «Взаимодействие между членами команды», «Взаимозависимость членов команды», «Наличие групповой структуры в команде».

Характеристика профессиональной дееспособности команды представляет собой интегрированную оценку команды респондентами. Высокие значения по этому показателю свидетельствуют о том, что члены команды оценивают ее как компетентную, дееспособную и профессионально авторитетную.

Остальные характеристики команды: «Сплоченность команды», «Продолжительность существования команды», «Наличие общей, четкой цели у команды», «Взаимодействие между членами команды», «Взаимозависимость членов команды», «Наличие групповой структуры в команде», представляют собой те социально-психологические механизмы, за счет которых команда становится работоспособной.

Те респонденты, которые оценили профессиональную дееспособность своей команды как высокую (значения показателей профессиональной дееспособности выше среднего) составили первую сравниваемую группу респондентов. Соответственно респонденты, оценивающие дееспособность своей команды ниже среднего, составили вторую группу.

Анализ средних значений выраженности характеристик междисциплинарной команды и их сравнение по t-критерию Стьюдента для независимых выборок показал, что профессионально дееспособные междисциплинарные команды, имеют значимо более высокие значения, чем менее дееспособные, по следующим характеристикам: «Сплоченность команды» ($1,67+0,6^*$; $1,26+0,6^*$, *значимо $p<0,05$), «Наличие общей, четкой цели у команды» ($2,63+0,5^{***}$; $1,38+1,2^{***}$, ***значимо $p<0,001$) и «Взаимозависимость членов команды» ($2,04+0,8^{**}$; $1,25+0,9^{**}$, **значимо $p<0,01$).

Таким образом, необходимым условием работы междисциплинарной команды является скоординированное взаимодействие всех ее членов, работа команды в едином направлении. Необходимо учитывать, что в команде работают профессионалы разных специальностей, которые могут иметь различающиеся мнения относительно процесса оказания помощи. Представления членов команды о том, как нужно помогать и поддерживать ребенка, могут не совпадать с представлениями других членов команды. Разные профессионалы должны выполнять определенные роли в рамках работы в команде, хотя это входит в противоречие с их представлениями об их основных обязанностях.

Провозглашенные цели работы команды должны быть осознаны и обсуждены командой, какими путями их можно достичь, для определения отдельными членами команды верных приоритетов в своей работе. Необходимо не допускать «конкуренции» целей между целями, направленными на оказание помощи детям.

Команда состоит из разных людей с разными личностными качествами, характерами, темпераментами, стилем работы, профессиональной подготовкой и т.д. что может служить источником разногласий между членами команды. В этом смысле, членам команды необходимо определенным образом воспринимать себя и отстаивать свою позицию в команде, учитывая мнения и особенности других членов команды, оказывать поддержку, вырабатывать у членов команды взаимопонимание, тактичность к другим членам команды, поддерживать сплоченность членов команды.

Литература

Авдеев В.В. Формирование команды. - М.: Сфера, 1999. - 542 с.

Волкова Е.Н., Баева И.А., Васькэ Е.В., Волков В.В., Гринберг С.Н., Гришина А.В., Морозова Л.Б., Петросянец В.Р., Ярыгина Н.Ю. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учебное пособие. Учебное пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. – 387с.

Ладыкова О.В. Программа «Подготовка междисциплинарных команд» Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» // Гражданское общество. Практические и научно-методические аспекты. – Ижевск, 2002. С.102-104.

Самарина Л.В. Информационные материалы к семинару «Работа междисциплинарной команды специалистов в области социального и психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с функциональными нарушениями. Стандарты и процедуры». Материалы подготовлены в рамках международного проекта «Создание и развитие служб семейной поддержки для детей с инвалидностью от 0 до 6 и их родителей», реализуемого Представительством АндиКап Энтернасьональ (Франция) в РФ, финансируемого Программой сотрудничества ЕС и России. ООО «Транзит-ИКС» г. Владимир, 44 с.

Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы. Учебное пособие для вузов. «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС». «Московский государственный социальный университет» - М., 2001. 432с.

Осведомленность специалистов о проблеме насилия и жестокого обращения с детьми

Волкова Е.Н., Скитневская Л.В., Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина, г. Нижний Новгород
Исаева О.М., Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, г. Нижний Новгород

Во всем мире увеличивается число детей, подвергающихся насилию и нуждающихся в специальной помощи со стороны разных специалистов: педагогов, психологов, медиков, социальных педагогов и правоохранительных органов. Каждый из этих специалистов обладает необходимыми компетенциями для работы со случаем насилия над ребенком и в области профилактики насилия.

В нашем исследовании мы изучали осведомленность специалистов о состоянии проблемы насилия над детьми в России и путях ее решения. В исследовании приняли участие 120 специалистов работающих со случаями насилия и жестокого обращения с детьми, из 44 районов Нижегородской области и Нижнего Новгорода. Исследование проводилось в декабре 2013 года. Соотношение участников исследования в зависимости от профессиональной принадлежности:

Руководители учреждения – 6,7%

Социальные работники – 6,6%

Психологи – 21,7%

Педагоги/учителя/воспитатели-10%

Социальные педагоги – 15%

Юристы – 1,7%

Другие специалисты – 38,3%

Большая часть испытуемых считают что проблема насилия и жестокого обращения с детьми является проблемой только нашего времени (92,4% от общей выборки).

Показатели общей осведомленности специалистов о проблеме насилия над детьми имеют различия в зависимости от видов и форм насилия.

Физическое, сексуальное и эмоциональное насилие идентифицируется респондентами лучше всего: 99,2%, 99,2% и 96,7% респондентов соответственно указывают на эти виды насилия. Большая часть респондентов определяют как насилие физическое наказание (70%), неспособность обеспечить детей жильем, одеждой, питанием; медицинским уходом (соответственно 69%, 80,8%), оставление детей родителями или другими лицами, осуществляющими уход (79,2%), психологическое пренебрежение (80%). Злоупотребление ПАВ родителями, воздействующее на ребенка (90%); болезнь родителей, оказывающая влияние на ребенка (27,5%); проживание детей на улице (87,5%); детская проституция (92,5%); детоубийство (90%); принуждение ребенка к попрошайничеству (92,5%); насилие над ребенком со стороны других детей (91,7%); детский труд (27,5%) считаются насилием у респондентов.

Большинство респондентов считают, что ситуация с насилием и жестоким обращением к детям за последнее 10 лет изменилась: 70,9% специалистов полагают что насилие над детьми стало более распространенным; 5,1% респондентов полагают что насилия над детьми стала меньше; 17,1% отмечают что ситуация не изменилась и 6,8% не знают произошли ли изменения за последние 10 лет или нет.

Многие специалисты (83,2%) отмечают, что насильственные действия в отношении детей чаще всего совершают члены семьи, близкие родственники и/или знакомые ребенку люди.

Знания о том, что государственная политика по защите детей от насилия существует, низки. 74% респондентов считают, что не ведется официальный учет всех случаев насилия над детьми. 93,5% респондентов полагают, что в регионе существуют официальные законы или постановления, относительно насилия и пренебрежения по отношению к детям, однако не все из них знают когда были принято это законодательство.

Ответы на вопросы об услугах и их доступности для тех семей, которые нуждаются в службах защиты детей, в психолого-педагогических службах и центрах поддержки семьи в результате выявления в семье случая насилия и/или пренебрежения по отношению к детям, показывают, что большинство услуг доступны меньшей половине нуждающихся. Наиболее доступными являются следующие услуги для детей: программа сопровождения кризисной семьи; работа с приемными семьями; комплексное сопровождение случая насилия; специализированный патронаж для семей групп риска. Эти услуги могут быть оказаны более чем 50% нуждающихся.

Более 80% респондентов отмечают, что наименее доступны: терапевтические программы для тех, кто совершает насилие по отношению к ребенку; семейные центры для родителей (обмен опытом).

Знания о показателях насилия в отношении детей разнообразные. 92,5% респондентов считают, что показателем насилия над ребенком является умышленное причинение вреда здоровью детей и подростков. Многие специалисты определяют как показатели насилия: убийство матерью новорожденного (80%); торговля несовершеннолетними (90%); неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего (76,7%);

Количество семей, находящихся на учете (контроле) социальных служб по поводу плохого обращения с детьми (77,5%).

Количество детей-беспризорников и бродяг (66,7%); количество самоубийств в детском и подростковом возрасте (64,2%); заболеваемость детей и подростков болезнями, передаваемыми половым путем (53,8%) считаются показателями насилия в отношении детей у респондентов.

Меньше половины респондентов полагают что Прерывание беременности (аборты) у женщин в возрасте до 16 лет (44,2%); Численность детей, отобранных у родителей лишенных

родительских прав (47,5%); Численность детей, отобранных у родителей без лишения их родительских прав (45%), являются показателями насильственных действий в отношении детей.

Заболееваемость вследствие травм, отравлений и других внешних причин; количество несовершеннолетних матерей и численность детей, отстающих в физическом и психическом развитии: 20%, 28,3% и 20,2% респондентов соответственно указывают на эти виды показателей насилия в отношении детей.

Одним из важнейшим условий существования системы защиты детей от насилия является наличие специальных знаний об этой проблеме как у профессионалов, специалистов, работающих с такими детьми, так и у всего общества в целом. К сожалению, специалисты не всегда умеют идентифицировать ситуацию насилия над ребенком, не обладают достаточными знаниями о проблеме насилия.

Список использованной литературы:

Проблема насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е.Н. Волковой. -СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

Повышение психолого-педагогической компетентности педагогических и управленческих кадров образовательной организации в условиях курсов повышения квалификации

Володина Н.М., Алтайский краевой институт
повышения квалификации работников образования, г. Барнаул

С 2011 года Федеральный государственный стандарт начального общего образования стал обязательным для реализации во всех школах российской федерации. Впервые Федеральный закон утверждает стандарт, основанный на системно-деятельностном, культурно-историческом подходе, что означает переход школьной системы образования от традиционного обучения (парадигма знаний, умений, навыков) к организованной учителем учебной деятельности учащихся.

Условием реализации стандарта нового поколения является достижение учащимися не только предметного, но, что существенно важно, метапредметного и личностного результата. Это требование к результатам образования является составной частью системы требований стандарта к основным образовательным программам и условиям организации учебного процесса.

Ключевым условием модернизации образования, успешной реализации основной образовательной программы, и развивающего образования в целом становится готовность учителя к работе, основанной на системно-деятельностном, культурно-историческом подходе.

Федеральный государственный стандарт и начальной, и основной школы следующим образом постулируют цель современного Российского образования: «развитие личности обучающихся на основе усвоения универсальных учебных действий ... и познание мира – цель и основной результат современного образования».

Современные стратегические ориентиры задают определенную систему требований к педагогическому профессионализму. Можно говорить о четырех группах новых профессиональных компетенций педагога:

Личностное принятие педагогом философии развивающего образования, как цели своей педагогической деятельности. Развивающее образование перестает быть уделом единиц и становится нормой профессиональной деятельности для педагогов. В соответствии с профессиональным стандартом педагога- развивающая деятельность становится трудовой функцией.

Умение ставить задачи развития учащихся (возрастные и индивидуальные).

Умение решать в процессе своей профессиональной деятельности задачи развития обучающихся.

Умение занимать экспертную, профессиональную позицию в отношении предметного знания.

Овладение этими компетенциями предполагает сформированность у педагога психологической культуры, психологической (психолого-педагогической) компетентности.

В соответствии с культурно-деятельностным подходом в образовании, одна из ведущих

целей начального и основного образования - становление общей культуры учащихся. Психологическая культура является составной, неотъемлемой частью общей культуры личности.

Выделяются следующие структурные компоненты психологической культуры, которые могут быть ориентирами образовательной деятельности:

- знания и умения (психологическая грамотность),
- психологическая компетентность,
- ценностно-смысловой,
- рефлексивно-оценочный,
- культуротворческий.

Основанием для выделения данных компонентов является специфика содержания и функций каждого из них.

Знание фундаментальных психологических законов и закономерностей, владение основными понятиями и категориями (психологическая грамотность), умение успешно использовать эти знания в своей профессиональной и жизне- деятельности (психологическая компетентность), понимание и принятие значимости психологической культуры личности, достаточный уровень рефлексивной, оценочной компетентности и творческое развитие педагогической деятельности – вот что на наш взгляд включает в себя психологическая культура современного учителя.

Любой из компонентов может рассматриваться как ведущий в структуре психологической культуры. В рамках размышлений о тех задачах, которые стоят перед учителем как участником реализации образовательной программы компонент психологической компетентности, на наш взгляд является ключевым.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем.

Необходимость повышения психологической компетентности учителя, которому предстоит участвовать в реализации основной образовательной программы, вытекает из необходимости понимать психологическую терминологию и понятия, используемые в тексте Стандарта (и федерального и профессионального) и программы развития учебных действий, что предполагает существенное знакомство не только с общей, возрастной и педагогической психологией, но и с детальным пониманием сути теорий и концепций в этих научных дисциплинах.

Теоретической подготовки, разумеется, недостаточно. Проблема заключается в том, что учитель должен уметь делать практически, так как главным «конструктором» развития метапредметных и личностных компетенций является именно он. И не понимая по существу связь умственного и личностного с обучением, решить эту задачу практически невозможно.

К сожалению массовой практики организации образовательного процесса на деятельностной основе нет, а значит, практический опыт учителей начальной школы представлен слабо, а опыт школ старшей и средней ступени построения деятельности учащихся практически отсутствует.

Более того, стандарт высшей школы приняли недавно, следовательно, учителей, по новому подготовленных к работе в новой школе, система образования получит только через шесть лет.

Именно поэтому система повышения квалификации находятся в состоянии перестройки и адаптации, актуализации существующей модели повышения квалификации и выхода на принципиально новое понимание качества кадрового ресурса «новой» школы.

В системе повышения квалификации Алтайского края – повышение психолого-педагогической компетентности приоритетное и стратегически важное направление. Первым «шагом» стала разработка комплексного плана повышения психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса. В этой модели, наравне с курсами повышения квалификации, используются такие инструменты как:

- Комплектование школ психологами, социальными педагогами;
- Проведение тематических вебинаров с привлечением специалистов психологов;
- Проведение внутришкольных мероприятий с обучающимися, родителями;

Организация условий для самообразования педагогов, руководящих кадров в вопросах их психолого-педагогической компетентности.

Все эти меры предполагают не столько подготовку профессиональных психологов среди педагогов, сколько привитие мотивации к психологической культуре в школе. Многие зависти от позиции самого педагога – от его профессиональной самооценки, самопринятия, от понимания, что психолого-педагогическая компетентность лежит в основе его практической, каждодневной деятельности.

Одним из ключевых решений стала для нас разработка учебного модуля для руководителей образовательных организаций. Повышение психолого-педагогической компетентности руководящих кадров позволяет повлиять не только на качество его управленческой деятельности, но и донести до администрации современной «развивающей» школы значимость формирования психологической культуры всех участников образовательного процесса.

Сегодня главная цель образования – «научить учиться», вывести ученика не только на предметный, но и на личностный качественный уровень достижений и свершений. Мы говорим о развитии и личности, и разговор этот надо начинать с личности самого педагога. Сам педагог должен уметь учиться, уметь оценивать свою деятельность и ее результаты, развиваться не только как профессионал, но и личностно.

Аржакаева Т. Создание зоны ближайшего развития. Сотрудничество учителя и педагога -психолога в исполнении ФГОС НОО// Школьный психолог. 2013. №2.

Асмолов И.В., Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Салмина Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования// Вопр.психол. 2007. №4.

Битянова М.Р. Развитие ребенка как стратегическая цель образования// Школьный психолог. 2013. №2.

Зинченко В.П. Принципы и заповеди психологической педагогики. //Magister. №2. 1996.

Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. – М.: Владос-пресс, 2002.

Лебедева М.В. Исследование готовности учителя к реализации Федерального государственного стандарта начального общего образования// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011 №3/<http://www.psyedu.ru/journal/2011/3/2500.phtml>

Лебедева М.В. Реформа советской школы 1930-34 годов в зеркале становления отечественной психологии//Психологическая наука и образование. №3.2012

Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009.

Психологический анализ проблемы слияния экономического и досугового поведения у городской молодежи

Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 14-36-01334a2.

Воробьева А.Е., ФГБУН Институт психологии РАН, г. Москва

Акбарова А.А., ФГБУН Институт психологии РАН

Сегодня под влиянием средств массовой коммуникации традиционная «гуманитарная» культура превращается в «мозаичную». Противоречия между духовными потребностями культуры и экономическими стратегиями остаются неразрешенными. Бытовое явление приобретения товара становится ритуалом «шоппинга», особенно явно это можно наблюдать у молодежи. Проблема поведения посетителей торговых центров интересует маркетологов (Андерхилл, 2011, Линдстром, 2012) в аспекте повышения сбыта товаров и лояльности посетителей разных возрастных и социально-экономических групп, а психологов в аспекте влияния групповых и индивидуальных факторов на совершение конкретной покупки (Статт, 2003; Посыпанова, 2004; Голдсмит, Браун, Фоксолл, 2001; Энджелл, Блэкуэлл, Миниард, 1999). Посещение магазина для современного городского человека становится самостоятельным удовольствием. Маркетологи, философы, социологи (Пострел В., Попкорн Ф., Тоффлер Э., Пи-

терс Т., Пайн Д., Гилмор Д. и др.) говорят об активном развитии экономики нового типа – «экономики впечатлений». Продаются не товары и услуги, которые стали примерно одинаковыми у разных поставщиков, а новые впечатления, переживания, сопровождающие процесс потребления. Зачастую работы, посвященные этой проблеме, носят узко прикладной характер (улучшение в сфере туризма, обслуживания и т.п.) (Хорева, Гордин, 2011; Легчаков, 2011; Bogdanovych, Esteva, Gu, Simoff, Maher, Smith, 2007; Мозжухин, 2012; Sørensen, Sundbo, 2008 и т.д.), но не рассматривают проблему в глобальном контексте, во всех сферах экономической и социальной жизни человека. Также изучается появление новой категории товаров – предметов новой роскоши для среднего класса, – функция которых заключается в эмоциональной поддержке покупателем себя. Если у человека, общества есть моральный стержень, ему не страшен такой экономический переход.

Психологи пока отстают от маркетологов, философов, социологов в вопросе анализа процессов и феноменов, сопровождающих и порожденных «экономикой впечатлений». Проблема превращения покупательского поведения в досуговое, а торговых центров в места, заменяющие собой традиционные формы отдыха и приобщения к культурному наследию, мало изучена в настоящее время. Зачастую работы, посвященные проблеме «экономики впечатлений», носят узко прикладной характер, но не рассматривают проблему в глобальном контексте, во всех сферах экономической и социальной жизни человека. Ряд исследователей, говоря о развитии «экономики впечатлений», выдвигают апокалиптические сценарии будущего (массовая эмоциональная перегрузка, потеря интереса к жизни, моральная деградация и т.д.). Необходим взвешенный анализ, призванный критически оценить вероятность развития тех апокалиптических сценариев, о которых было сказано выше, раскрыть механизмы, закономерности, функции феноменов новой социально-экономической реальности.

Проблема создания современными медиа-средствами и маркетинговыми приемами «мозаичной» культуры, иной иерархии ценностей и смыслов рассматривалась многими представителями гуманитарных наук (Ж. Бодрийяр, А. Гараджа, В.В. Ученова, А.В. Ульяновский, А.Н. Лебедев-Любимов, Н.Г. Чаган и др.)

В психологической науке в настоящее время довольно детально изучается феномен материализма, который заключается в том, что люди центрируются на потреблении товаров, приписывают смысл вещам, по обладанию которыми судят о статусе человека (Lunt, Livingstone, 1992; Belk, 1985; Richins, Dawson, 1992). В российской психологической науке близким к нему феноменом является феномен экономического потребительства – особого типа межличностного взаимодействия, ориентированного исключительно на получение чего-либо от других без какого-либо вклада со своей стороны (Latane, Williams and Harkins, 1979; Maranto, Gresham, 1998; Clark, 1984; Clark, Mills, 1979 и 1993, Mills, Clark, Ford, Johnson, 2004; VanYperen, Buunk, 1991; Акбарова, Тугарева, 2009). Психологическими индикаторами этого типа взаимодействия являются: эгоцентризм и приоритетность своих экономических интересов, расширенный диапазон субъективно воспринимаемых как актуальные экономических потребностей, высокая эмоциональность, нереалистичность оценки возможностей и ресурсов, завышенные ожидания и притязания относительно удовлетворения своих потребностей и т.д.

Периоды нестабильности в обществе сопровождаются изменением и неустойчивостью системы ценностей и норм в индивидуальном и групповом сознании. Социальные изменения оказывают влияние на всех членов общества, но в наибольшей мере на тех, чьи нормы и принципы, жизненные цели и идеалы находятся в процессе становления или переоценки, т. е. речь идет о детях, подростках, молодежи. Молодежь – наиболее восприимчивая ко всему новому, наиболее активная и мобильная, но все еще уязвимая к негативному воздействию, возрастная категория.

Экономическое поведение человека оказывает влияние на его нравственную сферу, в частности, обнаружены взаимосвязи отношения к деньгам, характеристик экономической активности и представлений личности о нравственных качествах (Купрейченко, 2010). В последние 10 лет в крупных городах России происходит бурный рост числа торгово-развлекательных центров, которые становятся популярными местами не только совершения регулярных покупок, но и проведения досуга для разных категорий населения, вытесняя собой другие ранее популярные и в большей мере развивающие личность формы досуга. На молодежи этот эф-

фekt проявляется наиболее сильно. В связи с этим вызывает обоснованное беспокойство влияние данного феномена на культурный уровень и ценности данной социальной группы. Многие специалисты высказывают опасения по поводу падения нравственного уровня общества в том числе за счет отдельных феноменов современной рыночной экономики, которые формируют общество потребления, ставящее во главу угла материальные ценности и гедонизм.

Планируемое нами исследование предполагает психологический анализ слияния экономического и досугового поведения у жителей мегаполиса, что позволит дополнить существующие в психологической науке данные по проблеме взаимодействия экономической и нравственной сфер жизни личности и общества. Эмпирическое исследование будет выполнено на городской молодежи, посещающей торгово-развлекательные центры. Будут проанализированы их структура ценностей, оценены особенности их эмоциональной сферы (личностная тревожность, склонность к депрессии), выявлены особенности их поведения и эмоциональных переживаний при посещении торгово-развлекательных центров, отношение к деньгам, на основе чего будет представлена комплексная модель слияния экономического и досугового поведения в условиях экономики впечатлений, определены факторы и механизмы, обуславливающие специфику его проявления, выявлены типы потребителей, по-разному совмещающих экономическое и досуговое поведение. Полученные данные позволят углубить и дифференцировать научные знания по проблеме социально-психологических особенностей современного потребителя в контексте «экономики впечатлений», в практическом плане новые научные знания позволят изменить способы коммуникации с потребителем, обратить внимание общества на возможные последствия сращения экономического и досугового поведения (на ценности, модели поведения и нравственное развитие его членов).

Литература:

Акбарова А.А., Тугарева Е.В. Потребительство как тип межличностного взаимодействия // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 211-216.

Андерхилл П. Место действия – торговый центр: Явные и скрытые приемы привлечения покупателей. М.: Альпина Паблишерз, 2011.

Голдсмит Р., Браун С., Фоксол Г. Психология потребителя в маркетинге. СПб., 2001.

Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы. Автореф... канд. психол. наук. М., 2010.

Легчаков А.А. Навигация в социокультурном пространстве как этап равновесия индивида в «экономике впечатлений» // Экономический журнал. 2011. Т.21. №1. С. 79-83.

Линдстром М. Вынос мозга. М.: Изд-во Альпина Бизнес, 2012.

Мозжухин Д.А. Инновационный менеджмент и экономика впечатлений: симбиоз или противоречие// Науковедение. Интернет-журнал. 2012. №1. С. 1-16. [Электронный ресурс] // URL: http://naukovedenie.ru/sbornik10/10_4.pdf (дата обращения 15.03.2014)

Посыпанова О.С. Социальная психология потребления. Калуга: Изд-во КГПУ, 2004.

Статт Д. Психология потребителя. СПб.: Питер, 2003.

Хорева Л.В., Гордин Л.В. Инновационный потенциал экономики впечатлений в контексте глобализации// Модернизация экономики России в контексте глобализации : труды Международной научно-практической конференции, 24–25 ноября 2011 г. В 2 т. Т. 2 / Под общ. ред. Ю.А. Тюриной. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2011.С. 220-224.

Энджел Д.Ф., Блэкуэлл Р.Д., Миниард П.У. Поведение потребителей. СПб.: Питер, 1999.

Belk, Russell W. Materialism: Trait Aspects of Living in the Material World // Journal of Consumer Research, 1985, no 12 (Dec), p 265279.

Bogdanovych A., Esteva M. , Gu N., Simoff S., Maher M.L., Smith G. The Role of Online Travel Agents in the Experience Economy // In WiP Proceedings of the 14-th International Conference on Information Technology in Tourism (ENTER 2007), Ljubljana, Slovenia, January 24-26, 2007. pp. 81-91.

Buunk, A.P. & Van Yperen, N.W.// Referential comparisons, relational comparisons, and exchange orientation: Their relation to marital satisfaction. Personality and Social Psychology Bulletin, 1991, no 17, pp. 709-717.

Cases from the Experience Economy/ Ed. by A. Sørensen, J.Sundbo. CELF Center for Leisure Management Research, Nykøbing Falster, Denmark, 2008.

Clark M. Record keeping in two types of relationships // Journal of personality and social psychology, 1984, 47 (3), 549.

Clark M., Mills J. Interpersonal attraction in exchange and communal relationships // Journal of personality and social psychology, 1979, 37 (1), 12.

Clark M., Mills J. The difference between communal and exchange relationships: What it is and is not // Personality and Social Psychology Bulletin, 1993, 19 (6), pp. 684-691.

Latané B., Williams K., Harkins S. Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing // Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37 (6), pp. 822-832.

Lunt P.K., Livingstone S.M. Mass Consumption and Personal Identity: Everyday economic experience. Buckingham, U.K.: Open University Press., 1992.

Maranto R., Gresham A.W. Using World Series Shares to Fight Free-Riding in Group Projects // PS: Political Science and Politics, 1998, 30 (4), pp. 789-791.

Mills J., Clark M., Ford T., Johnson M. Measurement of communal strength // Personal Relationships, 2004, 11 (2), pp. 213-230.

Richins M.L., Scott D. A Consumer Values Orientation for Materialism and Its Measurement: Scale Development and Validation // Journal of Consumer Research, 1992, no 19 (Dec), pp. 303-316.

Развития представления о себе и о своем профессиональном пути в процессе психологического сопровождения на примере студентов направления «Менеджмент»

Воронцова А.А., Тульский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Тула

В настоящее время происходит модернизация образовательного процесса, введение новых профессиональных стандартов формирования профессионально-личностных компетенций. На наш взгляд формирование профессиональных компетенций возможно при зрелом профессиональном самосознании.

Исследования, посвященные профессиональному становлению личности, свидетельствуют о том, что студенческий период является активным этапом развития профессионального самосознания. Особенности развития профессионального самосознания у студентов в процессе обучения складываются из представлений о профессии в обществе, представлений о деятельности специалиста, личностных характеристик обучающихся и т.д. Таким образом, профессиональное самосознание включает в себя сформированное представление о себе, представление о профессионале в данной области и представление о своем профессиональном пути в рамках данной профессии.

В отечественной психологии деятельность менеджера мало изучена, в новых экономических условиях, еще не сложилось представление о профессиональной деятельности, представление о менеджере, осуществляющем управленческую деятельность. К данной проблеме добавляется ещё и то, что профессиональное обучение не нацелено на развитие самой личности, профессионального самосознания. В процессе обучения студенты-менеджеры изучают в основном социально-экономические и естественнонаучные дисциплины, мало внимания уделяется их психологической подготовке. Таким образом, студенты-менеджеры, уже имея затруднения в развитии профессионального самосознания, находятся на этапе первичного профессионального становления. Испытывая затруднения в развитии профессионального самосознания, те же студенты сталкиваются с проблемой выбора профессионального будущего на старших курсах и построения профессиональной карьеры после окончания учебного заведения.

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что эффективное развитие профессионального самосознания, осуществляется в определённых условиях.

Мы предлагаем выделять следующие условия, необходимые для эффективного развития профессионального самосознания.

Психологические условия – предполагают осознание студентом своего отношения к самому себе, к самому себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, осознание и понимание предмета будущей профессиональной деятельности, осознание перспектив своего собственного развития.

Социально-психологические условия предполагают изучение характеристик социальной и психологической среды, они напрямую связаны с особенностями межличностного взаимодействия.

Педагогические условия предполагают характеристику разных аспектов образовательного процесса, обеспечивающих развитие профессионального самосознания.

Одним из видов деятельности психолога, максимально учитывающим все условия, необходимые для развития профессионального самосознания является психологическое сопровождение.

Под психологическим сопровождением мы понимаем профессиональную деятельность психолога по оказанию психологической помощи в развитии самосознания, а также комплекс мероприятий, направленный на создание психологических, социально-психологических и педагогических условий, необходимых для развития профессионального самосознания у студентов-менеджеров.

Основными направлениями психологического сопровождения мы считаем психодиагностику, психокоррекцию, просвещение, консультирование, развивающую работу. Предполагаем, что все эти направления деятельности психолога позволяют создать условия для развития профессионального самосознания у студентов-менеджеров, в которых каждый учащийся может стать субъектом своего развития, деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Представление о себе формируется не только в процессе общения, деятельности, но и в процессе психологической диагностики. Отвечая на вопросы личностных опросников, студенты, оценивая себя, встают в позицию стороннего наблюдателя, как бы смотрят на себя со стороны. Они могут проанализировать своё поведение в определённых ситуациях, заданных в опроснике, осознать своё отношение к исследуемой области, к самому себе.

Разрушение привычных стереотипов самовосприятия возможно в условиях психокоррекции, психотерапии, психологического консультирования.

Психологическое консультирование студентов помогает им лучше понять свои личностные особенности, понять себя, скорректировать отношение к самому себе, сконструировать представление о своём будущем, опираясь на представление о профессионале своей области. Одним из видов психологического консультирования является психолого-акмеологическое консультирование. Психолого-акмеологическое консультирование направлено на построение представления о себе в будущем и на построение образа желаемого будущего. Данное консультирование целесообразно проводить со студентами-менеджерами, обучающимися на четвёртом и пятом курсах и испытывающими сложности в формировании личностно-профессиональных достижений, представления о перспективах своего профессионального роста. Первый этап консультирования направлен на построение образа желаемого будущего. Конкретизируя образ желаемого будущего состояния клиента, наполняя его точными подробностями, консультант совместно с клиентом проясняет, что же нужно клиенту на самом деле. Не достаточно прояснённый образ желаемого будущего несёт в себе скрытые противоречия, которые могут тормозить вступление студентов в профессиональную деятельность. Активная работа по выделению приоритетов во всех выявленных противоречиях образа желаемого будущего способствует инициированию работы по выбору.

Завершается этот этап созданием предпосылок у клиента по систематизации слагаемых образа желаемого будущего, структурированию и очерёдности частных целей и промежуточных этапов, ведущих к нему.

Следующий этап работы психолога заключается в совместной с клиентом работе по конкретизации и систематизации факторов, которые зависят от активной деятельности клиента, факторов успеха. Данная работа осуществляется потому, что студентам свойственно недооценивать и даже не видеть перспективы своего развития и ключевые факторы успеха. Спротивляясь, клиент тяготеет к привычному увязанию в проблеме, защищая тем самым привыч-

ную систему представлений о том, что у него ничего не получится. Вскрытие механизмов и сущности подобных психологических представлений клиента о себе позволяет начать работу по созданию ключевых факторов успеха. На данном этапе можно использовать психотехнические приёмы, основанные на парадоксальной интенции, расширении субъективного представления о личных возможностях и долженствованиях.

Завершающий этап консультирования заключается в реструктурировании поля проблем и трудностей клиента. Область объективных трудностей, мало зависящих от активности клиента, сокращается и перестаёт доминировать в сознании клиента. Восприятие образа желаемого будущего становится конкретным и непротиворечивым, опирающимся на представление о ключевых факторах успеха.

Основными методами психолого-акмеологического консультирования являются техника эмпатического слушания, моделирование, анализ проблемных ситуаций, позитивное консультирование с помощью метафор, проективных рассказов, метод «режиссёрской постановки симптома» и др.

Психокоррекционная работа направлена на исправление особенностей психологического развития, на формирование у человека нужных психологических качеств необходимых для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям.

Мы предлагаем для развития у студентов представления о себе и о своем профессиональном пути использовать коррекционно-развивающий тренинг «Восхождение к профессии менеджер». Предлагаемая программа включает в себя тренинговые занятия по темам «Познание и принятие своего профессионального Я и своей будущей профессии», «Познание образа «Я-будущее».

Тренинг как практика психологического воздействия основана на активных методах групповой работы. Тренинг позволяет использовать специфические формы сообщения знаний, обучение навыкам и умениям общения, деятельности, снимать стереотипы, оказывать помощь в решении психологических проблем участников, способствовать личностному развитию. Данная форма работы направлена на развитие самосознания участников, коррекцию и предупреждение эмоциональных нарушений, вследствие происходящих внутренних и поведенческих изменений.

Специально созданная в тренинге атмосфера доверия позволяет каждому члену тренинговой группы чувствовать себя принятым и самому занимать принимающую позицию по отношению к другим членам группы. В атмосфере полного доверия становится возможным экспериментировать с различными стилями общения, придумывать новые образы, усваивать и отрабатывать новые образцы поведения, ощущая при этом психологический комфорт и защищённость.

Тренинг как форма работы создаёт необходимые социально-психологические условия для развития функциональных и структурных компонентов профессионального самосознания.

Студенты, участвуя в тренингах, познают свои сильные и слабые стороны личности, свои профессиональные возможности, развивая тем самым рефлексивность. Развитая рефлексивность позволяет осознавать своё собственное развитие во времени, планировать перспективу своего профессионального роста, формировать представление о своём профессиональном будущем.

Основная идея тренингов заключается в развитии самосознания, коррекции личностного развития, формирования структурных компонентов профессионального самосознания.

Тренинг содержит в себе ситуации активного взаимодействия участников, психогимнастические игры, дискуссионные методы, ролевые игры, психотехники, способствующие актуализации потребностей и возможностей участников в личностном и профессиональном саморазвитии. Каждое тренинговое занятие является подготовительным этапом для проведения последующего тренингового занятия. Комплектование группы предлагается осуществлять по результатам диагностики и консультирования студентов. Каждое тренинговое занятие предлагается проводить в течение учебного года, два раза в неделю по 4 академических часа. Продолжительность каждого тренингового занятия 16 часов. Каждое тренинговое занятие включает в себя три этапа: I этап – разминочный.; II этап – основной; III этап – заключительный. Разминочный этап направлен на эмоциональное объединение участников группы («разогревающие» упражнения, создающие позитивное эмоциональное настроение участни-

ков).

Тренинговое занятие по теме «Познание и принятие своего профессионального Я и своей будущей профессии» направлено на активизацию процесса познания профессиональной деятельности менеджера, осознание профессионально-важных качеств, осознание своих профессиональных возможностей, своих профессионально-важных качеств.

В процессе этого тренингового занятия участники исследуют различные стороны управленческой деятельности, знакомятся с профессионально-важными качествами руководителя. Участие студентов в данном тренинговом занятии позволяет развить представление об эталоне личности профессионала, о себе как о будущем субъекте профессиональной деятельности. Такая работа позволяет участникам сравнивать себя с образом идеала, анализировать профессиональную деятельность, осознавать собственные профессиональные возможности, интересы.

Данное тренинговое занятие целесообразно проводить на третьем и четвертом курсе, когда в учебной программе делается упор на изучение профессиональных дисциплин, а для студентов организована практика по специальности.

Тренинговое занятие по теме «Познание образа «Я-будущее» и развитие представления о своём профессиональном пути», направлено на формирование представления о своём профессиональном пути, осознание, представления о себе в будущем. Данное тренинговое занятие целесообразно проводить на четвертом или пятом курсах обучения, когда студенты сталкиваются с трудностями в профессиональной деятельности при прохождении преддипломной практики.

В процессе реализации программы психологического сопровождения у студентов развивается важное для профессиональной деятельности качество – рефлексия, осознание особенностей своих мыслей и переживаний, особенностей своего развития. Рефлексия привычных стереотипов самовосприятия, убеждений, укоренившихся систем оценок, позволяет переоценить особенности восприятия себя и открыть новые стороны своей личности.

Развитое самосознание и сформированное представление о себе позволяет адекватно оценить свои возможности, выделить профессионально-важные качества профессии, представить свою будущую профессиональную деятельность и стратегию собственного профессионального роста. Самоанализ профессиональной деятельности позволяет изучать и закреплять новые поведенческие паттерны, раскрыть свой творческий потенциал.

Психологическое сопровождение студентов проходит непосредственно в процессе обучения, т.е. изучения профессиональных дисциплин. Это связано с тем, что изучение психологических дисциплин в форме проблемных лекций, решение практических заданий, кейсов на практических занятиях в большей степени способствует развитию рефлексии, осознанию профессиональной деятельности менеджера и, как следствие, формированию представления о себе и о своём профессиональном пути.

Для развития профессионального самосознания важно изучение таких дисциплин как «Психология управления», «Психология деловых отношений», «Психология профессиональной деятельности», «Организационное поведение», «Построение карьеры».

В рамках дисциплины «Психология управления» будущие менеджеры изучают: основные закономерности развития группы и коллектива, знакомятся с понятием лидерство и руководство, изучают основные теории лидерства, функции менеджера, знакомятся с основными теориями мотивации.

Главная задача изучения дисциплины «Психология делового общения» – это помощь студентам в усвоении психологических знаний и умений в области делового общения, формирование представлений о профессионально важных качествах, развитие коммуникативных способностей.

Изучая дисциплину «Психология профессиональной деятельности» студенты, будущие менеджеры, знакомятся с психологическим содержанием профессиональной деятельности руководителя, со структурой личностно-профессиональных качеств руководителя, с психологическими основами управления персоналом, психологией организационной культуры менеджеров.

Стандарт по дисциплине «Организационное поведение» предполагает знакомство сту-

дентов с основами организационного поведения, особенностями поведения личности в организации, коммуникативным поведением в организации, особенностями жизненного цикла организации и его влияния на поведение. Изучают процесс развития организации в современных условиях, рассматривают модель карьерного роста индивида, её основные составляющие и траекторию карьерного продвижения работника в рамках организационной структуры управления.

Изучение дисциплины «Построение карьеры» позволяет студентам познакомиться с понятием карьеры, рассмотреть карьеру в контексте этапов профессионального становления, психологические аспекты выбора карьеры, знакомятся с горизонтальной и вертикальной видами карьеры, с феноменом «выученной беспомощности». Изучают основные структурные компоненты профессиональной Я-концепции и её содержательные характеристики, виды профессиональных Я-концепций, особенности поведения профессионалов, знакомятся с основными этапами планирования карьеры, понятием тайм-менеджмент в карьере, самопрезентацией и самопродвижением в карьере.

Данные дисциплины помогают студентам в выработке умений и навыков управления, развивают способности взвешенно анализировать сложные деловые ситуации, разрешать конфликты в организации, не бояться новизны решений, студенты учатся постоянному самоанализу и объективной оценке своих действий и действий окружающих людей.

Литература:

Воронцова, А. А. Психологическое сопровождение формирования профессионального самосознания у студентов-менеджеров: Дис... канд. психол. наук / А. А. Воронцова. – Тула, 2011. – 207 с

Деркач, А. А. Психолого-акмеологическое обеспечение саморазвития личности в системе непрерывного образования / А. А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 357 с.

Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. С. 156 – 176.

Мартынова, Е. В. Смыслжизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: Дис... канд. психол. наук / Е. В. Мартынова. – М., 2002. – 183 с.

Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 600 с.

Интегральная индивидуальность школьника и ее развитие в современных социокультурных условиях как предмет фундаментального, прикладного психологического исследования

Вяткин Б.А., Попова В.В., ФГБОУ ВПО
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь

Школьной психологической службе сегодня, на инновационном этапе развития российского образования, в качестве перспективного направления совершенствования «необходимо рассмотреть и усилить научное обоснование и операционализацию индивидуального подхода к любому ребенку в контексте его индивидуального варианта возрастного развития с целью реализации ресурсов его нравственного и творческого потенциала в образовательных учреждениях различного типа и уровней (И.В. Дубровина, 2011).

В настоящем сообщении представлен опыт работы Института психологии ПГПГУ по реализации фундаментального психологического исследования «Интегральная индивидуальность школьника и ее развитие на разных ступенях образовательного процесса в современных социокультурных условиях», выполняемого в рамках Программы стратегического развития Пермского государственного гуманитарно – педагогического университета и одобренного Министерством науки и образования Российской Федерации.

Работа в проекте комплексного междисциплинарного лонгитюдного исследования, рассчитанного на период с сентября 2012 года по конец 2014 года, осуществляется с целью – соз-

дания теоретических основ развития активной и эффективной индивидуальности школьника в различных социокультурных условиях.

Развитие системы образования приводит к развитию участников образовательного процесса, соответственно школьный психолог в решении своей главной задачи – всемерного содействия развитию индивидуальности ученика – должен исходить из системного представления о человеке – школьнике, в современном социокультурном контексте.

В русле теории интегральной индивидуальности человека разработан и апробирован научно-практический инструментарий, в основе которого лежит положение о том, что ученик (как любой человек) представляет собой саморазвивающуюся и самоорганизующуюся систему, состоящую из иерархических уровней индивидуальных свойств, относящихся к различным уровням развития материи, начиная от «химии» и заканчивая социумом, которые связаны между собой телеологически.

Связи между свойствами разных уровней содержат опосредующие звенья, для которых в своей практической работе школьный психолог, педагог создают условия развития, основными такими звеньями можно назвать индивидуальный стиль жизнедеятельности, общения, учения, активности и т.д. Создавая условия для развития индивидуальных стилей, например учения, необходимым является всесторонняя диагностика индивидуальных особенностей, учитываются внутренние и внешние факторы, влияющие на школьника. Таким образом, формируя индивидуальный стиль, психолог помогает школьнику преодолеть отрицательное влияние на деятельность какого-либо, из индивидуальных свойств и лучше к ней адаптироваться.

В настоящем исследовании были выбраны средние образовательные учреждения города Перми и Пермского края с различными особенностями образовательного процесса: национальные школы, интегрированного образования, городские и сельские, так же за «стартовые» точки взяты «переходные» возраста на уровне 1, 4, 9 классов, это позволяет изучить ряд закономерностей развития и типы функциональных взаимоотношений структурных феноменов интегральной индивидуальности: готовность к обучению на каждой ступени образовательного процесса, стиля адаптации школьников к новым условиям обучения при переходе с одной на другую ступени образования, стили учебной деятельности школьников в различных социокультурных условиях.

Нами было выбрано несколько направлений, которые сформировались в следующие задачи:

Выявление психологических и физиологических особенностей, закономерностей и механизмов развития индивидуальности школьника при переходе от одной образовательной ступени к другой.

Изучение влияния внешних факторов, таких как территория проживания, вид образовательного учреждения, этнокультурные особенности, конфигурация семьи на индивидуальность школьника.

Выявление особенностей и механизмов адаптации современного школьника к условиям образования на разных его ступенях.

Изучение стилей деятельности в структуре индивидуальности современного школьника.

По итогам реализации фундаментального исследования будут решены и вопросы практического применения полученных результатов: будет подготовлен комплекс характеристик развития интегральной индивидуальности современного школьника, его адаптации на разных этапах школьного образования; создана система курсов повышения квалификации современного учителя, педагога-психолога, социального работника с учетом особенностей развития интегральной индивидуальности школьника; разработана концепция психолого-педагогической поддержки учащихся в кризисные, переходные периоды обучения.

На данный период реализации нашего исследования были защищены две диссертации на соискание степени кандидатов психологических наук, опубликован ряд научных статей в журналах, рецензируемых Высшей аттестационной комиссией, создан комплекс методических пособий для учителей по вопросам адаптации и диагностики свойств нервной системы и темперамента, а так же подготовлены курсы повышения квалификации для учителей, школьных психологов по вопросам психологического сопровождения школьников в современных социокультурных условиях и их готовности и адаптации при переходе с одной ступени образова-

тельного процесса.

Список литературы

Мерлин В.С. Очерк исследования интегральной индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986;

Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа/Сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011;

Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга/Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2011.

Склонность к психолого-педагогической деятельности как фактор повышения уровня профессионализма педагогов-психологов

Гильманов С.А., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск

Очевидно, что длительное повседневное выполнение трудовых действий влияет на накопление опыта, формирование мастерства, повышение уровня профессионализма. Однако является ли такое влияние непосредственным? Возможно, в профессиях, где предмет труда не связан с влиянием на других людей, а выполняемые действия стереотипны, накопление опыта и рост профессионализма напрямую связаны с длительным выполнением трудовых операций. Но в гуманитарных видах деятельности, где предметом труда является взаимодействие с людьми (или даже прямое влияние на них), а действия и операции, ситуации, в которых они выполняются, чрезвычайно сложны и трудно учитываемы, по нашему мнению, уровень профессионализма будет стабильно повышаться только у тех, у кого сохраняются и углубляются мотивационные стороны профессионализма. Поэтому мы считаем, что при подготовке и оценке уровня профессионализма практического психолога образования и педагога-психолога нужно больше внимания уделять ценностно-мотивационным качествам, чем собственно компетентностным и стажу деятельности: именно удовольствие от выполнения профессиональных действий, увлеченность деятельностью, интерес ко всему, что касается способов развития личности, лежат в основе удовлетворенности деятельностью, верности профессии и самосовершенствования в ней.

Думается, что одним из проявлений мотивационной сферы в профессиональной деятельности являются склонности – качество, почти забытое сегодня в педагогике и педагогической психологии. Между тем, в отечественной науке изучение склонностей имеет солидную историю. Достаточно вспомнить имена А.Ф. Лазурского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, В.Н. Мясищева, рассматривавших склонности в контексте психологии способностей как направленность на занятия определенной деятельностью, фактор развития способностей. В.Н. Мясищев определял склонность как эмоционально-волевое, избирательно положительное отношение к деятельности, считая при этом, что понятия склонностей, интересов и потребностей близки, но не включают «понятие идеала как сложного, высокого порядка идейного (идеологического) образования». Он отмечал: «Положительное избирательное отношение, выявляющееся в склонности, означает, что деятельность привлекает, доставляет удовольствие, радость, удовлетворение. Высшей степенью склонности является увлечение деятельностью». При этом склонность «особенно характеризуется двумя моментами: длительностью и повторностью деятельности», а также тем, что «в процессе деятельности обнаруживается пониженная насыщенность и пониженная утомляемость».

Мы полагаем, что именно склонности, сложившиеся в жизненном опыте человека еще до прихода в профессию, являются одним из важных факторов увлеченности психолого-педагогической деятельностью, удовлетворенности от нее, сохранения верности ей и, в конечном итоге – повышения уровня профессионализма. Данная работа посвящена обоснованию этого тезиса на основе данных, полученных в процессе лонгитюдного эмпирического исследования склонностей педагогов-психологов и их отношения к профессиональной деятельности.

Опираясь на работы отечественных психологов и педагогов, мы понимаем склонности как сложившуюся предрасположенность к выполнению тех или иных действий, выражаю-

щуюся в эмоциональной привлекательности, интересе, способности вовлекаться в выполнение действий («нравится», «интересно», «выполняю с желанием»). При этом следует учитывать, что основные виды деятельности, которые призван осуществлять педагог-психолог (психолого-педагогическое сопровождение образования, социально-педагогическая, образовательная, а для специалистов и магистров – и исследовательская деятельность) включают в себя действия, предрасположенность к которым формируется в жизненном опыте человека довольно рано – к юношескому, а порой и подростковому возрасту. Поэтому склонности к психолого-педагогической профессии могут быть в определенном отношении скрыты от самого человека: он может не осознавать, что интерес, предрасположенность к определенным действиям, ситуациям, размышлениям связана с определенными видами деятельности педагога-психолога и не считать, что эта профессия может быть ему интересна. Возможно также, что искренне считая себя желающим стать педагогом-психологом, человек не склонен к выполнению тех действий, которые составляют профессиональную деятельность. Кроме того, существует и дифференциация склонностей по видам деятельности: одни склонны к социально-педагогической, другие – к образовательной или другим видам деятельности, или к их сочетанию. Базовым для нас было предположение: те люди, у которых уже при поступлении на обучение проявляется склонность к действиям, ситуациям, размышлениям, связанным с психолого-педагогической деятельностью, будут в будущем больше удовлетворены профессиональной деятельностью и увлечены ею, будут стремиться к самосовершенствованию в ней, и не будут желать сменить ее. Те же, у которых склонности к моменту поступления на обучение не сложились, не будут в будущем удовлетворены профессией, она не будет приносить им радость и удовольствие, среди них будет больше тех, кто желает сменить профессию. При этом мы исходили из того, что, хотя, только что зачисленный студент еще не может в полном объеме представить содержание будущей профессиональной деятельности, в его жизненном опыте уже имеются склонности к выполнению отдельных действий, к переживанию определенных ситуаций, к размышлениям на определенные темы, и эти склонности имеют прямое отношение к тому, как в будущем сложатся отношения профессионала и его деятельности, играя роль гораздо более значимую, чем компетенции и компетентности, сформировавшиеся в процессе обучения.

Для анализа склонностей к психолого-педагогической деятельности мы на основе эмпирического обобщения результатов наблюдений, опроса, интерпретации текстов эссе студентов, выделили ситуации, темы размышлений, виды действий, которые вызывают удовольствие, радость, удовлетворение, положительное отношение реципиентов. Выделенные ситуации, темы размышлений, действия (их на первом этапе оказалось более 300) были соотнесены с конкретными видами профессиональных действий. На этой основе нами были отобраны 40 вопросов и составлен опросник профессиональных склонностей, в котором вопросы были выражены в формулировках «нравится ли Вам?» («вызывает ли у Вас удовольствие?» «дает ли Вам удовлетворение?» «приносит ли Вам радость?», «положительно ли Вы относитесь») отнесены к таким видам деятельности, как:

психолого-педагогическое сопровождение (...оказывать помощь в решении психологических, материальных, организационных проблем людей; ...видеть последовательность развития характера, убеждений знакомых детей или более взрослых знакомых... диагностировать определенные психические свойства людей и др.),

социально-педагогическая (воспитательная) деятельность (...наблюдать и анализировать проявления характера, привычек Ваших знакомых, отмечать особенности их поведения; ...отмечать те изменения в детях, людях, которые произошли под Вашим влиянием и др.),

образовательная (преподавательская) деятельность (...вспоминать людей, у которых чему-то научились; ...придумывать такие задания для других, которые могут показать, что они знают и умеют и др.),

исследовательская (...систематизировать какую-либо информацию, располагать ее в определенном порядке, находить разные способы организации информации; ...обдумывать теории, гипотезы ученых, делать заключения о том, верны ли они и др.) деятельность.

В течение 2003-2013 гг. мы использовали данный опросник для определения склонностей всех первокурсников, поступивших на специальность «педагог-психолог» (с 2011 года –

бакалавров по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование»), всего было опрошено более 300 человек. И в процессе обучения, и после того, как выпускники приступали к работе, мы по возможности отслеживали их образовательные успехи и профессиональный путь, анализируя и сравнивая их характеристиками с выявленными склонностями.

Во время летней сессии 2012-2013 года мы посчитали по зачетным книжкам средний балл успеваемости 15 студентов третьего курса и 22 человек четвертого курса, сравнивая их академические успехи в отдельных дисциплинах с проявленными склонностями. Выявилось, что показавшие склонности к преподавательской деятельности показывают более высокие успехи в освоении педагогических дисциплин, а те, кто склонен к деятельности сопровождения – в прикладных психологических дисциплинах.

В октябре 2012 мы опросили 32 выпускника 2008-2011 годов (13 – с высоким уровнем склонностей, в том числе 5 – и к преподавательской и к воспитательной деятельности), 19 – с низким уровнем склонности (в том числе 5 показывали низкий уровень склонности и к преподавательской и к воспитательной деятельности). Задавались пять вопросов: 1) работает ли выпускник по специальности, полученной в университете (специально мы не выделяли, в какой ведомственной сфере работает выпускник – образовании, социальной сфере, здравоохранении, так как должности психолога и педагога-психолога сегодня есть в любой из них); 2) удовлетворен ли работой (полностью, частично, не удовлетворен); 3) что больше всего удовлетворяет или не удовлетворяет (описание в свободной форме); 4) можно ли сказать, что опрашиваемый увлечен своей деятельностью; 5) есть ли планы смены профессии (если есть, то каковы причины, какая другая профессия выбрана). Из тех опрошенных, которые показали высокий уровень склонности и к преподавательской и к воспитательной деятельности, все работают по специальности, удовлетворены деятельностью, увлечены ею, не имеют планов смены работы. Из 7 тех человек, кто склонен только к преподавательской деятельности, 5 преподают с увлечением, из тех 6 человек, кто склонен к деятельности воспитательной, 4 увлечены деятельностью психолого-педагогического сопровождения. Имеют планы смены деятельности 2 человека, в обоих случаях – из-за низкого уровня оплаты труда. Важно отметить, что все те, кто показал низкий уровень склонности и к преподавательской и к воспитательной деятельности, как выяснилось, не работают по специальности.

Экспертные оценки уровня профессионализма работающих по специальности педагогов-психологов (проводится в течение 2009-2013гг., n = 42) свидетельствуют о том, что у тех из них, у кого склонность к профессии была высокой уже в начале обучения, выше средней ко всей совокупности психологов и педагогов-психологов, работающих в учреждениях конкретного муниципального образования.

Таким образом, можно с высокой вероятностью утверждать, что склонности будущего педагога-психолога, которые позволяют ему стать увлеченно работающим профессионалом, формируются во многом уже к моменту прихода на обучение, проявляются в избирательном отношении к учебному процессу, и сохраняются довольно длительное время, переходя из юношеского возраста в возраст молодости. Возможно даже, что если склонностей к психолого-педагогической деятельности к моменту поступления в вуз нет, они и не сформируются в процессе обучения. Эти обстоятельства, по нашему мнению, обязательно нужно учитывать как при отборе абитуриентов на психолого-педагогические специальности, так и при развитии и оценке уровня профессионализма.

Структура социального капитала и уровень его развития у студентов вуза: опыт межрегионального исследования

Горбачева Е.И., Калужский государственный университет им.К.Э. Циолковского,
г.Калуга

Социальный капитал представляет собой совокупность психологических свойств и характеристик, складывающихся посредством отношений особого рода – сотрудничества, оказания помощи и соучастия в совместном решении проблем. Эти отношения реципрокны, поскольку способствуют накоплению «потенциала доверия» и служат сближению и кооперации индивидов [3], [4]. Уровень развития социального капитала и его качество зависят от ин-

дивидуального опыта социализации, влияющего на присвоение требований доверия, честности, солидарности. Этот опыт зачастую оказывается неоднородным в разных региональных образовательных средах.

По своему социокультурному ресурсу, группа студентов, обучающихся в вузе мегаполиса, является более «мягкой» структурой. Это связано с неопределённостью и неоднородностью социального статуса входящих в неё индивидов, большей зависимостью их социальных практик от контекстуальных переменных макроуровня. В условиях относительно стабильной среды провинциального вуза, где индивиды объединены общностью взглядов на образование, профессиональные планы, ценности взаимодействия, характер развития социального капитала будет относительно сходным и в большей степени зависеть от переменных микроуровня. В этой связи будет вполне правомерным предположение о том, что выраженность разных компонентов социального капитала у студентов, обучающихся в образовательных средах, сложившихся в столичном и провинциальном вузах имеет свою специфику.

Методическую основу исследования составил сравнительный анализ уровней развития компонентов социального капитала и его структуры у студентов калужских и московских вузов. В московскую выборку вошли студенты-психологи, средний возраст – 21 год (58 человек). Калужскую выборку составили студенты, обучающиеся по психолого-педагогическому и социогуманитарному направлениям в Калужском государственном университете и в Калужском филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (КФ РГНХ И ГС), средний возраст 20,7 лет, 55 студентов.

Для диагностики компонентов социального капитала использовались три опросника: доверительных отношений, легитимизации нечестности и солидарности, разработанные под руководством М.К.Акимовой и апробированные в сопоставительных исследованиях молодежных групп [1]. Опросник доверительных отношений позволяет выявить особенности взаимодействия с окружающими, отношения к ним как к тем, кто заслуживает доверия, поддержки, интереса, помощи, сочувствия, терпения, сотрудничества и включает в себя пять шкал: 1) позитивные представления о разных людях; 2) польза от доверительных отношений; 3) позитивные представления о государственных и общественных институтах; 4) представления о значимости своей личности, самопринятие; 5) представления об осторожности как следствии человеческой изменчивости, толерантность. Опросник легитимизации нечестности определяет допустимость нарушения одного из ключевых нравственных требований к взаимоотношениям и общению людей. Честность определяется в широком плане, охватывая правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам, искренность, убежденность в правоте. Структура опросника отражена в субшкалах: 1)обман,2) ложь, 3)лицемерие, 4) вероломство,5) воровство. Опросник солидарности обращен к оценке таких характеристик человеческой социальности, как привязанность к своей семье, ближайшему окружению и к своему народу, в целом, и состоит из трех шкал: 1)любовь к близким; 2) патриотизм; 3) гражданственность.

Полученные в исследовании данные показали, что московские студенты, характеризуются более высоким уровнем развития социального капитала, по сравнению с их калужскими сверстниками: показатели его совокупной величины значимо отличаются ($p \leq 0,05$). При этом московская выборка оказалась менее однородной по своему социальному капиталу: если величины стандартных отклонений для всех компонентов социального капитала у москвичей лежали в диапазоне от 2,4 – 12,9, то у студентов-калужан этот диапазон был от 7,82 до 11,7. Московские студенты, по сравнению с калужанами, также продемонстрировали более высокий уровень развития такого ключевого компонента социального капитала как доверительные отношения (148,2 и 135, 7 баллов, соответственно), и эти различия также оказались значимы ($p \leq 0,05$). Показатели легитимизации нечестности не отличались в региональных группах.

Факторный анализ субкомпонентов социального капитала позволил реконструировать структуру социального капитала в сопоставляемых выборках. Факторизация осуществлена методом главных компонент с последующим вращением методом «Варимакс».

Московская студенческая выборка характеризуется дифференцированной и неравновесной структурой социального капитала. Первый фактор (21,05 % нагрузки) образует субкомпоненты доверия: позитивные представления о людях, позитивные представления о государст-

венных институтах и толерантность. Второй фактор (11,63 % дисперсии) объединяет легитимизацию лживости и воровства. Третий фактор связывает любовь к близким и патриотизм. Четвертый фактор (9,13 % дисперсии) объединяет легитимизацию лицемерия и вероломства. В пятый фактор (8,12 % дисперсии) выделилась в качестве самостоятельного элемента легитимизация обмана. И, наконец, шестой фактор (7,71 % дисперсии) образует гражданственность и воспринимаемая польза от доверительных отношений. Общая доля объясненной дисперсии – 68,08 %.

Факторизация данных на калужской выборке свидетельствует о специфических особенностях структуры социального капитала. В отдельный, первый фактор (16,39 % дисперсии) вошли любовь к близким и патриотизм. Но при этом гражданственность не приобрела требуемой весовой нагрузки, чтобы войти в какой-нибудь из факторов. Второй фактор (12,69 % дисперсии) включает три субкомпонента доверительных отношений: позитивные представления о людях, доверие к государственным институтам и толерантность к инаковости и противоречивости человеческого поведения. Третий фактор (10,65 % дисперсии) объединил лживость и воровство. Доверие к государственным и общественным институтам оказались соединенными с отрицательным знаком с легитимизацией обмана в четвертом факторе (8,69 % дисперсии). Отдельно выделилась в качестве самостоятельного, пятого фактора (8,18 % дисперсии) вероломство, и шестой фактор (7,83 % дисперсии) образовали толерантность к инаковости и человеческой изменчивости и оправдание лицемерия. Представленная факторная матрица описывает 64,44% дисперсии результатов.

Сопоставление полученных с помощью факторного анализа реконструкций структуры социального капитала показывает, что у московских студентов рост гражданской активности опирается на систему доверительных отношений, что является перспективным для развития открытой солидарности, повышающей качество социального капитала. У калужских студентов его рост также оказался сопряжен с расширением зон доверия, но, в условиях недостаточного развития гражданственности данный капитал может преобразоваться в скрепляющую только «своих» и отделяющую «чужих» форму ограниченной солидарности.

Выявленные особенности в структурных связях субкомпонентов социального капитала нуждались в дальнейшем уточнении. С этой целью был применен метод контрастных групп.

Установлено, что в группе студентов - москвичей, характеризующихся высоким уровнем социального капитала ($X_{\text{ср.}}=200,8$ баллов) не выявлено статистически достоверных связей между его компонентами. Напротив, у испытуемых с самыми низкими результатами в выборке ($X_{\text{ср.}}=131,3$ баллов) определено, что толерантность находится в обратной зависимости от доверия к себе ($r_s=-0,73$; $p \leq 0,05$). Легитимизация нечестности оказалась значима связана с общим уровнем доверия ($r_s=-0,73$; $p \leq 0,05$). Такого рода избирательность допустимой нечестности свидетельствует об ее ограничениях в соответствии с принципом «круговой поруки».

У студентов – калужан, характеризующимися высокими показателями социального капитала ($X_{\text{ср.}}=148,9$ баллов), его компоненты оказались не связаны друг с другом. Вместе с тем, прослежены как прямые, так и обратные связи между отдельными субкомпонентами. Выявлена достоверная связь между любовью к близким и патриотизмом ($r_s=0,62$; $p \leq 0,05$), при этом любовь к близким оказалась в отрицательной значимой связи с гражданственностью ($r_s=-0,57$; $p \leq 0,05$). У студентов данной группы компоненты доверия - позитивные представления о людях и толерантность соотнесены друг с другом ($r_s=0,56$; $p \leq 0,05$).

В группе студентов-калужан с низкими показателями совокупной величины социального капитала ($X_{\text{ср.}}=126,17$ баллов) установлена такая закономерность: уровень доверия уменьшается, если увеличивается солидарность, и наоборот, при росте солидарности начинают страдать доверительные отношения ($r_s=-0,62$; $p \leq 0,05$). Можно предположить, что речь здесь идет о так называемом «вынужденном» доверии, регулируемым санкциями и контролем со стороны близкого окружения. Речь идёт о близости, регулируемой сильными «связями-узлами», фаворитизме по отношению к своему кругу родственников и близких друзей. Подобная форма реализации доверительных отношений и солидарности основывается на уверенности в том, что принципы взаимодействия обычных людей не разделяются государством и не поддерживаются его институтами.

Различия в характере связи между компонентами социального капитала, установленные

в региональных группах, потребовали дополнительных методических решений. Был применен дисперсионный анализ (ANOVA), который предполагал соотнесение групповой и внутригрупповой частей изучаемой зависимой переменной – социальный капитал студентов московских и калужских вузов. Независимой переменной выступил средовой фактор.

Выяснилось, что фактор региональной среды не оказывает существенного влияния на развитие солидарности как компонента социального капитала: студенты калужского наряду со своими сверстниками, обучающимися в вузах Москвы, в равной степени продемонстрировали сходный уровень патриотизма и гражданственности. Вместе с тем мера выраженности доверия как компонента социального капитала оказалась в большей зависимости от обучения в вузе мегаполиса ($F = 20,41$; $p \leq 0,001$). Вместе с тем, дисперсия уровней легитимизации нечестности не отличалась у студентов, как москвичей, так и у калужан, возможно, здесь действует иной по содержанию фактор, общий для российских студентов, который действует независимо от образовательных условий.

Рассмотрение специфики социальных практик, связанных локальными социокультурными контекстами, открывает новые возможности для выявления природы социального капитала и возможностей его развития у студенческой молодежи в конкретных условиях региональной среды.

Акимова М.К., Горбачева Е.И., Козлова В.Т., Столярова В.А., Ярошевская С.В. Нормативнопринятие как психологическое условие наращивания социального капитала в разных образовательно-возрастных группах//Прикладная юридическая психология.2012.№3.С.146-153.

Грановеттер М. Сила слабых связей // Экономическая социология. 2009. Т.10.№ 4. С.31–50.

Brehm J., Rahn W. Individual - Level Evidence for the Causes and Consequences of Social Capital //American Journal of Political Science. 1997. № 41. P. 999 – 1023

Putnam, R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000.-171p.

Работа педагога-психолога по активизации профессионального саморазвития педагога

Давиденко

Образование, являясь частью современного общества, отражает такую его особенность как переход человечества в исторически новое состояние, определяемое рядом исследователей (К.Кояма, И.Масуда, Э.Тоффлер, Дж.Нейсбит) как цивилизационный слом, при котором особое место отводится воздействию информации, роли её новых технологических систем, форм, характера и объёма влияния на все сферы жизнедеятельности человека. Информационный поток постоянно усиливается. Знания и опыт, приобретаемые в учебных заведениях, становятся всё более оторванными от реальных нужд и потребностей человека. Становится очевидным, что необходим пересмотр содержания образования и смысла обучения.

Перемены, происходящие в России, выдвигают задачу развития отечественного образования в разряд национальных приоритетов (Программа ЮНЕСКО «Образование для всех», проект Закона об образовании, национальная инициатива «Наша новая школа», ФГОС второго поколения, профессиональный стандарт педагога). «Миру нужно образование, нацеленное на формирование личности, способной к разностороннему целостному видению и анализу сложных проблем общества и природы».

К сожалению, внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов на местах проходит не так гладко, как хотелось бы. Мы являемся свидетелями того, что, с одной стороны, все понимают необходимость и необратимость перемен в образовании, с другой - учителя оказались не готовыми к этим переменам. Данное противоречие выдвигает задачу профессионального саморазвития педагога на первый план. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский).

Теоретические и практические исследования ученых - педагогов и психологов (А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.И.Слободчиков, Л.Н.Куликова, Н.В.Клюева, Н.П.Мурзина, Р.В.Овчарова, Ю.Н.Кулюткина, В.А.Сластенина, Л.П.Квашко, Р.Атаханов, М.Бабкова и др.)

свидетельствуют, что требования в современном обществе к профессиональной компетентности и личностной зрелости педагога очень высоки, и достичь достаточного уровня можно лишь в режиме непрерывного процесса профессионального эволюционирования. В новом профессиональном стандарте педагога определены следующие характеристики успешного профессионала в образовании: готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. А это значит, что современному учителю «необходим новый уровень профессионального развития, который связан в первую очередь с новым взглядом, новым способом мышления».

Следует отметить, что в настоящее время нет недостатка технологий для обеспечения новых требований, предъявляемых к педагогу. В то же время, педагог не всегда их использует, поскольку испытывает трудности в овладении соответствующими подходами. Первые Федеральные стандарты построены на психологических концептах. В этих условиях необходима целенаправленная работа по развитию психолого-педагогических компетенций учителя. Следовательно, в пространстве школы возрастает роль педагога-психолога, который становится союзником и единомышленником педагога.

В связи с этим нами была разработана и апробирована система работы педагога-психолога, цель которой – активизация профессионального саморазвития педагога. Данная цель реализуется через задачи:

- создание ценностно-смыслового информационного пространства, обеспечивающего мотивацию к саморазвитию педагога;

- обеспечение интенсивного межличностного профессионального взаимодействия для актуализации ценностно-смысловых приоритетов и запуска механизма саморазвития педагога;

- создание условий самопознания, самоактуализации, позитивного самоизменения педагогов.

Решение этих задач происходит поэтапно.

Подготовительный этап направлен на осознание педагогами возможностей своего развития и саморазвития. Данный этап реализуется через индивидуальное психологическое консультирование педагогов по результатам предварительной диагностики; анализ педагогами собственного стиля педагогической деятельности; групповые дискуссии, семинарские занятия, цель которых - развитие психологической рефлексии.

Целью второго этапа является повышение эффективности педагогов в управлении собственным поведением через целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия, стрессоустойчивость. На данном этапе используются такие формы работы, как: индивидуальное консультирование педагогов по результатам диагностики и в процессе проведения тренинговой и семинарской работы; проведение семинаров по профилактике синдрома эмоционального выгорания, тренингов личностно-профессионального развития.

Третий, завершающий этап направлен на совершенствование навыков самораскрытия педагога. На данном этапе педагог-психолог осуществляет карьерное консультирование; психологическое сопровождение педагогов, участвующих в инновационной деятельности, при подготовке к участию в профессиональных конкурсах.

Не секрет, что лекционная форма работы с педагогами малоэффективна. В результате поиска эффективных форм и методов работы была создана программа «Нелинейное развитие мышления педагогов посредством метафоры». В 2012 г программа стала победителем краевого и лауреатом Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы», а также получила свидетельство Федерации психологов образования России с грифом «Рекомендовано для использования в образовательных учреждениях».

Реализация основной цели программы (развитие нелинейного мышления педагогов) происходит через решение следующих задач:

- активизация мотивационной готовности педагогов к переходу от стереотипного (линейного) мышления к нелинейности мышления;

- развитие умения перевоплощения и вхождения в необычную роль с целью активизации личностного ресурса, накопления позитивного опыта, развития готовности к взаимодействию;

- формирование адекватного восприятия среды проживания в условиях Камчатского края

через региональную метафору.

Анализ литературы и проведённых исследований в совокупности с практическим опытом в работе с педагогами позволяют сделать вывод о том, что использование метафоры даёт возможность изменения способа видения мира и самого себя, следовательно, является эффективным средством саморазвития (К.И.Алексеев, Ф.Баркер, И.В.Вачков, М.Ф.Виглсуорт, Е.Л.Доценко, Дж.Миллс, Р.Кроули, Е.Е.Сапогова и др.). Метафору мы рассматриваем как особый инструмент, с помощью которого психолог может не только донести до педагогов психологические знания, но и помочь по-новому взглянуть на многие вещи, построив «мостик» между своим семантическим пространством и семантическим пространством учителей: «Именно в метафоре, важнейшей особенностью которой является перенос свойств одного предмета или группы предметов на другой предмет или класс, заложен фактически неисчерпаемый источник ресурсов для построения новых семантических пространств» [3, с.76]. В то же время метафора позволяет создать особую среду, в которой педагог чувствует себя безопасно. Об её «утончённости» говорят, например, Д.Миллс и Р.Кроули: «Смысл рассказанного «попадает в точку», но каким-то удивительно отстранённым способом. Проблема хоть и высвечивается, но предстаёт спокойно расплывчатой; повествование хоть и пробуждает скрытые возможности и способности, но неким обобщённым и отнюдь не напористым образом» и И.Вачков: «Именно сказочные метафоры помогают выйти учителю из заостренного эго-состояния Родителя и дать волю своему внутреннему Ребёнку».

Мы опираемся на фольклорное богатство коренных жителей Камчатки, что позволяет лучше понять особенности региона, в котором мы проживаем, способствует адаптации личности к условиям жизнедеятельности в экстремально-климатической среде.

В программе используются различные формы работы. Назову некоторые:

Чтение и последующее обсуждение сказок, нахождение в них всех возможных смыслов (библиотерапия, сказкотерапия). Так, при обсуждении сказки «О сотворении Земли Камчатской», педагоги Николаевской школы нашли следующие смыслы:

Камчатка – часть большого мира (Кутх достал камень и положил в океан, но вокруг простирался огромный мир);

удивительное рядом (можно в обыденном увидеть необычное);

природа первична, а человек вторичен (Кутх сначала создал природу, а только потом населил её людьми);

необходимо беречь природу (здесь мало увидеть, здесь надо всмотреться, чтоб ясной любовью наполнилось сердце);

мир познаваем, надо только захотеть познать;

творить можно всегда и везде;

Камчатка – 8 чудо света (огромное богатство и многообразие);

толерантность (в отношении к другим людям, к животным);

усталость – не помеха творчеству;

надо уметь радоваться, находить для этого силы;

важно делиться своим теплом с другими, и чувствовать других (эмпатия);

важно знать историю своего края.

Создание «Фоторобота сказочного героя» (арттерапия, работа с образом, сказкотерапия), когда педагоги в группе выбирают героя Камчатских сказок, рисуют и наделяют его чертами характера от каждого члена группы, Это помогает активизировать личностные ресурсы профессионального саморазвития педагогов.

Установление ассоциативных связей между особенностями личности и сказочными предметами и героями (работа с образами). Так, один из педагогов, сравнивая себя с огнём, рассказывает : «Я – огонь. И если у меня хорошее настроение – я заражу всех и своим теплом, и своей яркостью. Но если дровишек не подложить, то мой костёр потухнет. И тогда всем станет холодно и нелегко». Этот приём способствует осознанию педагогом своих слабых и сильных сторон, и может много сказать ведущему занятий об участниках, т.к. по сути, является диагностической процедурой.

Инсценировка сказок, в которых педагоги могут в безопасной для себя игровой ситуации примерить несвойственные им роли, а также отреагировать отрицательные эмоции

(сказкотерапия).

В конце каждого занятия подводится итог – интересная форма работы виде сочинения особого стихотворения - синквейна. Например:

Творчество.

Увлекательное и привлекающее.

Развивает, обогащает.

Творчество в работе привлекает внимание.

Увлечение!

Анализ синквейнов, созданных педагогами, показывает, что такая форма работы интересна и полезна. Учителя получают позитивный заряд, новый взгляд на себя и свою профессиональную деятельность, желание измениться и стремление к творчеству. Как элемент технологии критического мышления переносят данный вид работы в урочную деятельность.

Предварительные результаты системы работы свидетельствуют об изменении в мотивационной сфере педагогов, повышении самооценки, уверенности в себе, стремлении к саморазвитию, к повышению профессионализма и продуктивности деятельности.

Мониторинг изучения особенностей мотивационно-потребностной сферы педагогов, проведенный в 2010-13 гг., свидетельствует о том, что увеличилось количество учителей, которые активно реализуют свою потребность в саморазвитии.

Увеличилось количество педагогов, желающих аттестоваться, пройти обучение на курсах повышения квалификации. В сентябре 2009 г., когда была начата деятельность в данном направлении, 87% учителей школы не участвовали в курсовой подготовке более 6 лет. В марте 2011 г. этот показатель резко изменился: 57% учителей прошли курсы повышения квалификации на базе КГОУ ДОВ «Камчатский институт ПКПК», 32% педагогов обучились по программе «Intel: обучение будущего». 35% учителей проводят уроки, используя интерактивную доску. В этом году 100% учителей прошли курсовую подготовку по новым Федеральным государственным образовательным стандартам. С 2010 г. педагоги демонстрируют свой опыт работы на районных, краевых научно-практических конференциях, публикуют статьи в сборниках различного уровня, результативно участвуют в конкурсах профессионального мастерства муниципального, краевого и Всероссийского уровня. За три года в нашем коллективе появились три победителя профессионального конкурса «Учитель года», два победителя краевого конкурса, лауреат и участник Всероссийских конкурсов профессионального мастерства.

Очевидно, что системная, целенаправленная работа по психолого-педагогическому сопровождению педагогов способствует расширению пространства педагогического творчества, что помогает педагогам найти себя в огромном многообразии педагогических идей, концепций, новаций.

Литература:

Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне пере- дом... /И.В.Вачков - М.: Генезис, 2011. – 288с.

Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самопознания через психологическую сказку. – 3-е изд., перераб. и доп. / И.В. Вачков – М.: Ось – 89, 2007. – 144с.

Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192с.

Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.

Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина - М.: Просвещение, 1994. – 178с.

Мукушев Б.А. Синергетическое образование / Б.А.Мукушев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. - № 4 – С.8-13.

Профессиональный стандарт педагога (электронный ресурс/ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И.Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С.3-12.

Воспитание психологической культуры младших школьников

Данилова Е.Е., ФГНУ
«Психологический институт» РАО,
г. Москва

Проблема воспитания является в настоящее время одной из центральных задач современной школы, к решению которой привлечено внимание педагогов, психологов, родителей, широкой общественности. Среди многих позиций и точек зрения заслуживает внимания голос психологов, предлагающих подходить к решению этой задачи через психологическое образование подрастающего поколения. По глубокому убеждению академика РАО И.В.Дубровиной, проблему воспитания детей и школьников, сохранения их психического и психологического здоровья целесообразно рассматривать в контексте развития психологической культуры учащихся как важной части общей культуры человека.

Такое понимание вопроса неизбежно приводит к признанию необходимости преподавания основ научной психологии как самостоятельного учебного предмета в современной школе. Один из сторонников введения предмета психологии в школу Ю.М.Забродин отмечает: «Если мы хотим, чтобы у человека развивающегося, становящегося полноценным и ответственным гражданином человеческого общества, была достаточно адекватная и полноценная картина мира, то в этой картине мира важнейшее место должен занимать образ самого человека, образ, который формируется не стихийно, а с опорой на общечеловеческую культуру и общепсихологические знания. Культура психологического понимания человека есть несомненная важнейшая часть общего представления о мире, в котором живет современный человек» (Забродин Ю.М., 2006, с. 4).

Изучение в школе основ научной психологии вносит бесценный вклад в формирование мировоззрения учащихся, придает ему целостность, завершенность, подлинно гуманистическую ориентацию.

Наиболее благоприятным возрастным этапом для включения детей в область научного познания психологии является младший школьный возраст. Именно в этот период берет начало становление научного мировоззрения ребенка, который приступает к систематическому школьному обучению и приобщается к научному познанию окружающего мира, усваивает первые научные понятия из разных областей человеческого знания.

Младший школьный возраст – период интенсивного развития познавательных психических процессов и произвольности, здесь закладываются основы сознательного управления своей познавательной деятельностью, учением, трудом. К 3-4 классам начальной школы дети становятся способны к осознанной регуляции своей познавательной деятельности, усвоению общих приемов и способов учебной работы, которые составляют основу «умения учиться».

На этом возрастном этапе развивается способность к познавательной и социальной децентрации, что делает ребенка способным понимать относительность своей позиции, точки зрения и позволяет соотносить ее с точкой зрения другого человека, и значит, лучше понимать ситуации взаимодействия и общения, понимать эмоциональное состояние другого человека.

В этот же период – к 3-4 классу – у современных школьников, наряду с познавательными мотивами, направленными на понимание предметных знаний, в учебной деятельности формируется мотивация самопознания (Николаева Е.С., 2010). Изучение основ научной психологии в начальной школе отвечает зарождающейся потребности детей в познании своего внутреннего мира, своих индивидуальных особенностей и возможностей.

Этой очевидной потребности современных детей отвечает включение в школьную программу, начиная с начальных классов, самостоятельного учебного предмета «Психология». Такой учебный курс разработан авторским коллективом под руководством академика РАО И.В.Дубровиной. Основной целью данного курса является приобщение учащихся к научному психологическому знанию, становление психологической грамотности и воспитание психологической культуры школьников.

Важная отличительная особенность курса состоит в том, что содержание предлагаемого детям учебного материала соотносено как с логикой построения самой психологической науки, так и с закономерностями психического развития школьников, сензитивностью каждого

возраста к развитию основных психологических новообразований (Дубровина И.В., 2010). Так, в начальной школе учащиеся в доступной для них форме знакомятся с основными познавательными процессами: ощущениями и восприятием, памятью, вниманием, мышлением, речью, а также эмоциями и волей. Развитие и совершенствование именно этих процессов и явлений психической жизни составляет центральную задачу развития в младшем школьном возрасте. Поэтому знания, получаемые на уроках психологии, приобретают для детей вполне определенный личностный смысл: они помогают учиться, лучше выполнять домашние задания, решать задачи, заучивать стихотворения, становиться более самостоятельными и успешными и т.д.

Психологию как учебный предмет дети начинают изучать с 3 класса, примерно с 9 лет. К этому времени они уже неплохо читают, умеют выразить свою мысль, способны выслушать точку зрения другого человека и встать на его позицию. Эти способности имеют большое значение для проведения уроков психологии, которые предполагают работу детей, связанную с самоанализом, умением распознать психические явления в своем внутреннем мире, а также во внутреннем мире другого человека.

Важно также отметить, что к этому возрасту происходят качественные изменения в познавательной деятельности младших школьников. В частности, достаточная сформированность мыслительных действий создает возможность их использования в качестве опоры памяти, необходимого средства для развития осмысленного, логического запоминания как высшей формы человеческой памяти.

Примерно к 3 классу школьники осваивают и письменную речь, которую могут использовать как средство организации процессов запоминания.

К этому же моменту, в связи с постепенно возрастающим уровнем сложности и объема учебного материала, у школьников возникает потребность в использовании более рациональных и менее трудоемких (чем, например, непосредственное запоминание) способов учебной работы. Это обстоятельство создает условия для формирования положительной мотивации к использованию приемов и способов организации своей познавательной деятельности, что является одним из обязательных условий овладения новыми приемами учебной работы.

Таким образом, примерно к 3 классу начальной школы учащиеся становятся способны к овладению приемами учебной работы, которые требуют сознательного управления своими психическими процессами. К этому возрасту большинство детей достигает достаточного уровня в развитии мышления, развитии способности к произвольной организации своего поведения и деятельности и готовы к целенаправленному, осмысленному овладению «умением учиться».

Формирование у школьников «умения учиться» - одна из основных задач начальной школы. «Умение учиться» понимается как овладение учащимися общими способами учебной работы, обеспечивающими активное, самостоятельное, эффективное усвоение знаний и их применение.

Все исследователи и практики сходятся во мнении, что основы умения учиться должны быть сформированы в младших классах школы, когда дети приступают к систематическому овладению учебной деятельностью. Приобретенные в этот период навыки и способы учебной работы, усовершенствованные и отшлифованные на следующих ступенях школьного обучения, остаются с человеком на протяжении всей его дальнейшей жизни. Эти навыки помогают в овладении профессией и совершенствовании в ней, позволяют ориентироваться в потоке разнообразной информации, не отставать от происходящих в окружающей жизни перемен и в любом возрасте быть современным человеком.

Ведущая роль начальной школы в формировании «умения учиться» в настоящее время закреплена документально в «Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования» (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г.), где в числе прочих ориентиров указывается, что на ступени начального общего образования осуществляется «...формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе». В

«портрете выпускника начальной школы», на достижение которого ориентирует Стандарт, называется такая характеристика учащегося, как «владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности».

Тем не менее, практика школьного обучения показывает, что, несмотря на всё возрастающую актуальность этой давно поставленной проблемы – «научить учиться» учащихся начальной школы, – она по-прежнему остается в числе психолого-педагогических задач, не нашедших удовлетворительного решения в работе с детьми младшего школьного возраста.

Одним из важных аспектов полноценного формирования «Умения учиться» является способность школьника активно управлять своими познавательными процессами. Но для этого ребенку необходимо знать, чем именно он должен управлять: «Что такое эти самые «память», «внимание», «мышление»? Какова их роль в повседневной жизни? Какими эти процессы бывают у человека? И какие они у меня самого?»

На протяжении вот уже многих десятилетий психологи, изучающие проблемы психического развития детей школьного возраста, отмечают, что среди причин недостатков познавательной деятельности учащихся исключительно важную роль играет неосведомленность детей в способах наиболее эффективной организации своей интеллектуальной работы (Смирнов А.А., 1976; Ляудис В.Я., 1976; и др.).

Овладение научными знаниями о содержании, закономерностях работы, индивидуальных особенностях различных психических процессов дает учащемуся возможность сознательно, целенаправленно включиться в работу по овладению наиболее эффективных именно для него приемов и способов учебной работы, приступить к выработке так важного для каждого человека индивидуального стиля учебной работы.

Как отмечает И.В.Дубровина (2007, с. 50), «знакомство детей с научным содержанием познавательных процессов приближает их к пониманию сути учебной деятельности, которая заключается в развитии самого ребенка на основе получаемых знаний и способов самостоятельного «добывания» этих знаний». Таким образом, можно полагать, что изучение основ научной психологии в начальной школе отвечает задачам возрастного развития и помогает школьникам стать подлинными субъектами учебной деятельности.

Уроки психологии в начальной школе создают психолого-педагогические условия становления психологической грамотности и психологической культуры учащихся. Важнейшая роль в этом процессе принадлежит учителю психологии. Он вводит детей в мир научных психологических понятий, учит распознавать психологические явления в повседневной жизни, показывает их роль в учебной деятельности школьников. Во взаимодействии с учителем психологии и при его поддержке школьники учатся использовать научные знания о психике как средство организации собственной психической жизни, а также как средство познания и понимания других людей. Раскрывая перед детьми богатство, неисчерпаемость, красоту и уникальность, и в то же время бесконечную ранимость внутреннего мира каждого человека, учитель психологии способствует формированию гуманистического мировоззрения учащихся, в котором человек понимается как главная и безусловная ценность. Принимая во внимание чувствительность младшего школьного возраста для формирования мировоззрения, можно надеяться, что усвоенные в детстве ценностные представления о человеке, его жизни и его внутреннем мире станут для учащихся ориентиром и в их взрослой жизни.

Литература

Дубровина И.В. Психологическая культура школьников в контексте современного образования // Известия Российской академии образования. – 2010. - № 3 (15). – С. 62-76.

Забродин Ю.М. Найти человека // Вестник практической психологии образования. – 2006. - № 2. – С.4-7.

Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М., 1976.

Николаева Е.С. Формирование мотивации самопознания у детей младшего школьного возраста в образовательной среде: Автореф. канд. дисс. – Н.Новгород, 2010.

Преподавание психологии в школе, 3-11-й классы: Учебное пособие / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., Воронеж, 2007.

Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А.Смирнова. – М., 1976.

Савина Е.А. Особенности представлений детей 5-10 лет о душе // Вопросы психологии. –

Развитие психологической устойчивости подростков общеобразовательной школы в условиях создания образовательной среды

Дарвиш О.Б.- Алтайская государственная педагогическая академия, г.Барнаул

В современных условиях отмечается повышенная напряженность процесса реализации человеком трудовой, учебной, спортивной и других видов деятельности, повышается требовательность к эффективности принятия человеком решений. Условия современной жизни диктуют необходимость формирования психологической устойчивости личности подростков общеобразовательной школы.

Исследования в области психологии последних десятилетий обращаются к проблеме образовательной среды как фактора психологического благополучия-неблагополучия учащихся, педагогов, родителей, социума в широком смысле. Ученые (В.В.Рубцов, В.А.Ясвин, В.И.Слободчиков и др.) Рассматривают методологические и методические основания для анализа развития образовательной среды, модели образовательных сред, структурируют образовательную среду в соответствии с ее функциями, оценивают эффективность образовательного и воспитательного результата включения ребенка и взрослого в образовательное пространство школы.

В зарубежных исследованиях образовательная среда оценивается термином "эффективность школы" как социальной системы - эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качество воспитательно-образовательного процесса при этом отмечается, что не существует заранее заданных показателей, которые определили бы "эффективную школу", поскольку каждая школа уникальна и одновременно является "слепком сообщества".

По мнению И.В.Дубровиной, любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: 1) я-ситуация; 2) семья; 3) класс (группа); 4) учреждение образования; 5) двор, микрорайон и др. Среда как совокупность возможностей успешного присвоения социального опыта представляет собой совокупность условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в системе "ребенок - среда". Каждое условие представляет собой образовательный средовой ресурс. Основными характеристиками образовательной среды выступают: комфортность; эмоциональная насыщенность; аутентичность обеспечивающие благоприятный режим, ритм и темп жизнедеятельности; стимулирующие различные виды активности; побуждающие к самостоятельности и творчеству.

Под образовательной средой понимается педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие .

Образовательной средой является совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов. Школа, в которой удаётся создать такие условия, превращается в территорию грамотной, комплексной и неустанной заботы о здоровье учащихся и педагогов.

Для обеспечения развития устойчивости подростков необходимо построение развивающей среды. Школа должна по возможности реагировать на социокультурные изменения среды, на социально-педагогическую ситуацию. Чем богаче образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальные возможности детей, опираясь на их субъективный опыт, накопленный ими в семье, в общении со сверстниками, в реальном взаимодействии с окружающим миром.

Для формирования устойчивости личности наиболее благоприятные предпосылки соз-

даются в подростковом возрасте. В этот период вырабатывается внутренняя позиция личности, стремление быть ответственным за себя, свои личностные качества, способность к самостоятельному отстаиванию своих убеждений, саморегуляции, самоконтролю своих эмоциональных проявлений.

Центральные новообразования в подростковом возрасте самосознание, чувство "взрослости", переоценка ценностей. Исследования показывают, что «...подростки, обучающиеся в творческой образовательной среде, имеют более высокие показатели сформированности всех компонентов эмоциональной устойчивости, чем учащиеся из традиционных образовательных сред».

Проблема психологической устойчивости описана в трудах зарубежных (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, В.Л. Леви, Г. Селье и др.), отечественных (Х.М. Алиев, Л.П. Гримак, А.И. Донцов, М.И. Дьяченко, В.Ф. Перевалов, В.А. Пономаренко, Б.А. Сосновский, Е.П. Круппник, Ю.В. Ткаченко и др.) Исследователей.

Однако аспекты психологической устойчивости учащихся общеобразовательной школы применительно к специфическим условиям социально - политических и экономических изменений, происходящих в нашем обществе, представлены недостаточно.

"Психологическая устойчивость - это качество личности, отдельными аспектами которого является стойкость, уравновешенность, сопротивляемость. Оно позволяет личности противостоять жизненным трудностям, неблагоприятному давлению обстоятельств, сохранять здоровье и работоспособность в различных испытаниях". Устойчивость понимается как результат активной жизнедеятельности, активность самоорганизации. В то же время успешная профессиональная деятельность зачастую является базисом полноценного переживания самореализации, что влияет на удовлетворенность жизнью в целом. На настроение и психологическую устойчивость. Оказавшись в сложной ситуации. Человек преодолевает ее с негативными последствиями для психического и соматического здоровья. Организации межличностных отношений, личностного развития.

Нами проведено исследование в общеобразовательной школе Алтайского края. Методологической основой нашего исследования является представление о человеке как открытой системе. Главнейший фактор устойчивости самоорганизующейся системы – способность к самоорганизации. Устойчивость не является результатом действия отдельных элементов системы в целом. Устойчивость – свойство целостного организма, активность самоорганизации (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, Э.Г. Галажинский).

В исследовании приняли участие учащиеся в возрасте от 14 до 15 лет. На констатирующем этапе эксперимента выявлена оперативная оценка самочувствия, активности и настроения подростков (опросник САН самочувствие, активность, настроение). 63 % подростков имеют благоприятное состояние и 37% испытуемых - неблагоприятное. Исследуя выраженность самочувствия в условиях школьного обучения, выявлено, что 63 % подростков чувствуют себя психологически комфортно, а 37 % испытывают тревогу и напряжение.

Полученные результаты определения уровней психических состояний (методика Айзенка) свидетельствуют о том, что в данной выборке с высоким уровнем тревожности – 41% учащихся, со средним – 41% и с низким – 18%. С высоким уровнем фрустрации – 8% подростков, со средним - 71% и с низким – 21%. С высоким уровнем агрессивности – 0%, со средним – 63% и с низким – 37%. С высоким уровнем ригидности – 0%, со средним – 37% и с низким – 63%.

Методика исследования подверженности подростков стрессу показала следующие результаты: с высоким уровнем подверженности стрессу 37% подростков, со средним - 46% и с низким - 17%.

Изучение степени эмоциональной напряженности, связанной со школьной деятельностью, показало: с высоким уровнем ранимости, тревожности, конфликтности, неблагоприятных эмоциональных отношений, несформированности систем управления и контроля своей деятельностью 37% подростков, со средним также 46% и с низким 17%. Таким образом количественные показатели по всем методикам, позволяют утверждать, что с высоким уровнем психологической устойчивости 17% учащихся, со средним - 46% и с низким - 37%.

Целью формирующего этапа эксперимента явились апробация и выявление эффектив-

ности коррекционно-развивающей программы, способствующей формированию психологической устойчивости личности подростков в условиях общеобразовательной школы. Тематика занятий направлена: на снижение напряженности, повышение настроения, активизацию внимания и мыслительных процессов; развитие уверенности, снятие негативных эмоций; поиск и обсуждение форм достижения взаимопонимания. Принятие себя через самооценку и оценку других; определение личностных ценностей, актуализацию личностных ресурсов; формирование умения выражать свое эмоциональное состояние и понимать его актуализацию ресурсов эмоциональной сферы.

Психологическое сопровождение направлено на осознание подростка себя как части развивающей образовательной среды. Подросткам давалась возможность постоянно оценивать себя на каждом этапе деятельности, анализировать свои личностные качества, приобретать умения организации деятельности в нестандартных ситуациях.

В ходе исследования принципиально важно было, чтобы подростки сами включались в решение своих образовательных и социокультурных проблем посредством выработки, с помощью психолога, педагогов, собственной индивидуальной образовательной траектории, помочь им.

Необходимо было помочь ребенку в адаптации к школьной среде, в освоении им новых социальных ролей, создать условия для освоения методов познания себя и других, помочь ему в выборе способов проявления своего «Я»; в умении ориентироваться и действовать в заданных условиях; создать условия для максимального развития психологической устойчивости.

Ведущие психологи (Л.И. Анцыферова, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.Э. Чудновский и др.) Зрелость личности, устойчивость связывают с умением человека ориентироваться на определенные цели, с характером временной перспективы, организацией деятельности. Мы исходим из того, что преодолению трудностей способствует достижение целей.

В процессе исследования подростки определяли цели (ближние, дальние), намечали жизненные планы, сколько потребуется времени для достижения успеха в каком - либо виде деятельности, какие качества при этом должны проявиться. Каким должен быть подросток, чтобы достичь поставленной цели (например, дисциплинированным, собранным). Какова самооценка подростка (может быть, ее надо повысить).

Подростку важно было выявить, что препятствует ему в достижении цели (большая загруженность, неумение планировать время, неуверенность в своих силах; каково позитивное (негативное) влияние со стороны членов семьи, родственников, окружающих; кто из референтных лиц может ему помочь подростку в достижении цели. В процессе достижения целевых установок (готовность к достижению осознаваемого предвидимого результата) подростки находили и преодолевали препятствия и определяли ресурсы для развития психологической устойчивости.

Наблюдение за выполнением намеченных планов давало возможность замечать даже небольшие продвижения ребенка в позитивную сторону, поощрять его по необходимости за успехи, обсуждать дальнейшую работу по достижению цели (например, представить картину будущего успеха).

В результате проведения коррекционно-развивающей программы, состоящей из комплекса занятий по повышению уровня психологической устойчивости личности, в экспериментальной выборке, произошло значительное повышение выраженности показателей психологической устойчивости, повышение в среднем составило 34%, что вывело испытуемых с низкого уровня сформированности психологической устойчивости на средний уровень, а со среднего на высокий. Сравнительный анализ двух этапов эксперимента показал, что на констатирующем этапе эксперимента с высоким уровнем психологической устойчивости в экспериментальной группе было 0%, а стало 33%, со средним было 25%, а стало 67%, с низким было 75%, а стало 0%. В контрольной группе с высоким уровнем 33% и 17%, со средним 67% и 75%, с низким 0% и 8%. Значительных изменений в этой выборке не выявлено.

В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что психологическое сопровождение личности опирается, прежде всего, на его личностные достижения, на положительное в ребенке: ценности, потребности, интересы, внутренний мир ребенка. Устойчивости личности способствует использование разнообразных методов, приемов стимулирования различных

видов деятельности и поведения подростков, в выстраивание образовательной среды на актуализацию потенциальных возможностей подростков, превращение их в субъектов образовательного процесса.

Полученные в результате повторного исследования данные позволяют говорить о том, что выбранная программа формирования психологической устойчивости личности подростка эффективна для реализации поставленных задач исследования.

Библиографический список

1.Баева, И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И.А.Баева. - Спб.: Питер. 2008. - 236 с.

2.Дарвиш, О.Б. Возрастная психология : учебное пособие / О.Б.Дарвиш. - 2-е изд.. Перераб. И доп. - Барнаул: алтгпа, 2010.- 243с.

3.Иванов, Д.В. Влияние образовательной среды на формирование эмоциональной устойчивости подростка. Автореф. Дис...кан.. Психол. Наук / Д.В.Иванов. - Курск: - КГПУ, 2002 - 21 с.

4.Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И.Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып.7.-М., - С.171-184

5.Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психол. Исследования. / Научно-исслед. Ин-т общ. И пед. Психологии АПН ССР.- М.: Педагогика, 1981. - 208с.

6.Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В.Е.Клочко.- Томск: ТГУ, 2005, - 174 с.

Из опыта работы по профилактике суицидального риска среди детей и подростков

Дивакова Н. И., Лазарева Н.Н., Тишурова А. Я., СОГБОУ «Центр диагностики и консультирования», г.Смоленск

Проблема детских и подростковых суицидов стала особенно актуальной, получила широкое освещение в СМИ, вызвала общественный резонанс, что побудило органы государственной власти на различных уровнях организовывать работу по профилактике суицидального поведения среди детей и подростков.

1 июня 2012 года указом Президента в Российской Федерации утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг., определившая основные направления и задачи государственной политики и механизмы ее реализации в области семьи, материнства и детства. В стратегии подчеркивается необходимость разработки системы мер по предотвращению подросткового суицида, важность организации и проведения психологическими службами образовательных учреждений профилактической работы с детьми, родителями, социальным окружением ребенка.

Актуальность данного направления работы в Смоленской области обусловлена отдельными фактами суицидального поведения среди детей и подростков. В целях развития и совершенствования системы профилактики суицидального риска среди детей и подростков региона Смоленская областная методическая психолого-педагогическая служба СОГБОУ Центр диагностики и консультирования с 2012 года занимается изучением проблемы риска детских и подростковых суицидов в образовательных учреждениях области.

В своей работе методическая служба Центра руководствуется двумя документами Министерства образования и науки Российской Федерации: приказ № 2537 от 26 октября 2011 года «Об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки Российской Федерации по профилактике суицидального поведения среди обучающихся образовательных учреждений на 2011-2015 годы» и инструктивное письмо №06-356 от 27. 02. 2012 «О мерах по профилактике суицидального поведения обучающихся».

Доступность различной информации, касающейся вариантов и способов ухода из жизни в глобальной сети Интернет стимулирует интерес детей и подростков к данной теме и косвен-

но влияет на учащение случаев суицида в молодежной среде.

В условиях социальной нестабильности, переизбытка информации о суициде, отсутствии устойчивой системы ценностных ориентаций и обесценивании человеческой жизни в целом, становится особенно значимой необходимостью психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в рамках которого необходимо формировать и развивать психолого-педагогическую компетентность детей и подростков. Ребенок должен уметь критично относиться к происходящим в его жизни событиям, осознавать причины и последствия своих действий и поступков, уметь контролировать свое эмоциональное состояние.

В образовательном учреждении эта работа возложена в основном на педагога-психолога. Эффективность профилактики суицидального поведения в образовательном учреждении во многом зависит от качества психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка, что в свою очередь связано с уровнем профессионального мастерства педагога-психолога, педагогов-предметников. На уровне региона повышением профессионального мастерства специалистов психолого-педагогических служб образовательных учреждений и оказанием методической помощи занимается Смоленская областная методическая психолого-педагогическая служба. Понимая необходимость методической работы в данном направлении, с февраля 2012 года специалистами службы начата работа по изучению, анализу и систематизации информации, касающейся вопросов профилактики суицидального поведения детей и подростков.

На этапе изучения состояния профилактической работы в регионе в апреле-мае 2012 года было проведено анонимное и добровольное анкетирование педагогов образовательных учреждений области. Целью анкетирования являлось выявление актуальности и определение направлений профилактической работы со всеми участниками учебно-воспитательного процесса в рамках данной темы. В анкетировании приняли участие 100 педагогов общеобразовательных школ. По результатам анкетирования была выявлена актуальность и необходимость оказания методической помощи педагогам по вопросам профилактики суицидальных склонностей, а также, важность специально организованной профилактической работы с детьми и подростками. Была выявлена недостаточная информированность педагогов общеобразовательных школ и отсутствие базовых знаний по вопросу профилактики суицидального риска. С проблемой детского и подросткового суицида в практической деятельности «сталкивались» 20% педагогов, столько же имеют опыт оказания психологической помощи, заключающийся в эмоциональной поддержке, проведении беседы, направлении на консультацию к специалисту. 81% опрошенных отметили необходимость оказания методической помощи в решении возникающих трудностей в вопросе профилактики аутоагрессивного поведения среди обучающихся.

Проблема профилактики детских и подростковых суицидов междисциплинарная, объединяет усилия специалистов системы образования, здравоохранения, органов правопорядка и социальной защиты. Для оптимизации профилактической работы, необходимо установить и поддерживать контакт между всеми заинтересованными организациями. В целях совершенствования системы межведомственного взаимодействия в решении вопросов организации профилактической работы, а также взаимодействия в этом направлении с общественными и религиозными организациями в июне 2012 года состоялся областной круглый стол. Организаторами мероприятия выступила методическая служба Центра диагностики и консультирования. На круглом столе «Координация усилий межведомственных организаций по профилактике суицидального поведения среди детей и подростков» присутствовали 51 специалист образовательных учреждений и других смежных ведомств.

В долгосрочной перспективе методической работы службы на 2012-2014 гг. Были выделены следующие основные задачи:

Развивать профессиональную компетентность специалистов в теоретических и практических вопросах суицидологии;

Рассмотреть теоретические аспекты суицидального поведения;

Рассмотреть границы профессиональной компетентности педагога-психолога и социального педагога в острой кризисной ситуации, связанной с суицидальным риском;

Дать представление об эффективных технологиях организации работы специалистов

психолого-педагогических служб по профилактике суицидального риска;

Дать представление о диагностике суицидального риска детей и подростков;

Ознакомить с практическими коррекционными методиками работы с ребенком в ситуации суицидального риска;

Повысить уровень профессиональных умений специалистов;

Систематизировать и обобщить инновационный опыт психолого-педагогической деятельности специалистов образовательных учреждений области.

В рамках реализации поставленных задач, в течение 2012-2013 годов были организованы и проведены 11 методических мероприятий, в том числе выездных в районы области, направленных на повышение профессионального мастерства и компетентности педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных учреждений Смоленской области посредством расширения и углубления базовых знаний, умений и навыков по профилактике суицидального поведения детей и подростков. На них присутствовали 501 педагог. К участию в мероприятиях были привлечены специалисты различных профилей, занимающиеся данной проблемой: преподаватели высших учебных заведений, практические психологи, врачи-психиатры, психотерапевты.

Кроме того, было опубликовано интервью социального педагога Центра на региональном Интернет-портале «смолсити.РФ Современный Смоленск» по теме профилактики суицидального поведения среди детей и подростков и были размещены на сайте учреждения разработанные методистами памятки для педагогов образовательных учреждений. Специалистами были созданы социальные ролики и видеосюжеты для педагогов по теме «Актуальность проблемы подросткового суицида», для подростков – «Я люблю жизнь» и др.

Далее, по запросам руководителей образовательных учреждений состоялось проведение однодневных психологических акций «Жизнь прекрасна» для участников учебно-воспитательного процесса с привлечением студентов психолого-педагогического и социального факультетов Смоленского государственного университета. Мероприятия тематического дня были разработаны специалистами службы и апробированы в условиях школьной группы Центра. Всего за истекший период охвачено 746 обучающихся и 138 педагогов и представителей администрации. Специалисты службы работали в различных учреждениях: общеобразовательных школах, сельских школах малой наполняемости, интернатных и средних профессиональных образовательных учреждениях, православном детском доме.

В рамках тематического дня проводилась просветительская работа с педагогами и профилактическая работа с обучающимися разных ступеней образования, подобранная в соответствии с возрастными потребностями и направленная на разрешение возможных психологических трудностей детей и подростков.

Параллельно с практической работой методисты службы изучали, анализировали и систематизировали теоретические и практические материалы, касающиеся различных аспектов профилактики суицидального поведения. Был собран банк методических материалов, включая комплект литературы, периодических изданий, интернет-ресурсов по данной теме.

В целях скринингового исследования состояния профилактической работы по проблеме суицидального поведения в сентябре 2013 года было проведено анкетирование областных специалистов психолого-педагогических служб. В анкетировании приняли участие 40 педагогов-психологов и социальных педагогов. Преобладающее большинство специалистов указали на сохранение актуальности данной проблемы. Половина респондентов, отвечавших на вопросы анкеты, отметили, что в практической деятельности они наблюдали обучающихся с тревожными и мрачными мыслями. Около трети респондентов «сталкивались» в своей профессиональной деятельности со случаями суицидального поведения подростков (суицидальные мысли, разговоры, попытки).

Более 70 % опрошенных сообщили о необходимости методической помощи в организации и проведении практических мероприятий с обучающимися в условиях образовательного учреждения.

Подводя итог проделанной работы, в ноябре 2013 года методисты службы Центра диагностики и консультирования организовали круглый стол для педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных учреждений области по обмену опытом практической дея-

тельности в данном направлении. Был представлен авторский материал специалистов Центра, который получил широкий отклик среди коллег. Ряд педагогов презентовали практические разработки по данной теме. Одним из решений круглого стола стало принятие проекта психолого-педагогической программы «Профилактика суицидального поведения детей и подростков».

В настоящее время готовится к изданию методическое пособие, содержащее материалы из опыта работы специалистов психолого-педагогических служб образовательных учреждений Смоленской области, в том числе Центра диагностики и консультирования, по вопросам профилактики суицидального поведения детей и подростков.

Анализ проведенной работы выявил широкий спектр проблем во взаимоотношениях подростков с родителями, что обуславливает необходимость и актуальность просветительской работы с семьей обучающихся. Далее существует необходимость разработки, апробации и внедрения в образовательные учреждения программы психолого-педагогической профилактики суицидального риска среди детей и подростков. Пилотная апробация данной программы будет осуществляться на базе одного из интернатных образовательных учреждений Смоленской области в течение двух лет. В случае доказанной эффективности предложенной программы планируется ее распространение среди специалистов психолого-педагогических служб региона.

Таким образом, на наш взгляд, интегративным результатом реализации профилактических мероприятий по данному направлению станет создание комфортной развивающей образовательной среды, обеспечивающей адаптивность, формирование позитивного мировосприятия, жизнеутверждающих ценностных установок, развитие навыков рефлексии и самоконтроля детей и подростков, что будет способствовать сохранению и укреплению их физического, психологического и социального здоровья.

Студент как субъект модернизации системы образования в условиях введения новых профессиональных стандартов

Долгова В.И., Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинск

Актуальность участия студентов в формировании основной образовательной программы обусловлена Законом РФ «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также международными документами в сфере высшего образования. Названные документы определяют и современное звучание основных терминов, которые мы используем в статье: основная образовательная программа (далее ООП) представляет собой комплект нормативных документов, определяющих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации процесса обучения и воспитания; компетенция – совокупность знаний, навыков, умений, владений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности в определенной области. вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения.

Реальная возможность участвовать в формировании своей программы обучения согласуется с учебно-профессиональной мотивацией студентов. Нами (с помощью методики изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов (А.А. Реана, В.А. Якунина)) были выделены мотивы, занимающие доминирующие и «аутсайдерские» позиции в мотивационной структуре магистрантов. Полученные результаты позволяют отметить, что категория ведущих мотивов, определяющих отношение магистрантов к профессиональному обучению, представлена как внутренними («стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «получить интеллектуальное удовлетворение»), так и внешними положительными мотивами («обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «успешно учиться»). По мере профессионализации магистрантов учебно-познавательная мотивация сменяется мотивацией учебно-профессиональной, и это является важным показателем их профессионального самоопределения. У большинства магистрантов в ходе профессионального обучения идет процесс «кристаллизации профессиональной направ-

ленности личности» (Э.Ф. Зеер). И особенно эта тенденция проявляется в процессах участия самих магистрантов в формировании ООП.

Проведенное нами моделирование названных процессов определяется логикой так называемого «дерева целей» участия магистрантов в формировании своей ООП.

Как метод планирования «дерево целей» основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории.

Генеральная цель: Организовать участие магистрантов в формировании ООП.

1. Экспертиза распределения компетенций между дисциплинами ООП.

1.1. Экспертное заключение о том, насколько компетенции, включаемые в УМКД, отражают интересы магистрантов.

1.2. Рейтинг распределения компетенций.

1.3. Экспертное заключение о выборе компетенций по каждой дисциплине.

1.4. Предложения преподавателю по оптимизации системы компетенций по дисциплине.

2. Экспертиза учебно-методического комплекса дисциплины.

2.1. Экспертиза раздела «Учебная программа».

2.2. Экспертиза раздела «Пояснительная записка».

2.3. Экспертиза раздела «Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины».

2.4. Экспертиза раздела «Образовательные технологии».

2.5. Экспертиза раздела «Материально-техническое обеспечение дисциплины (модуля)».

2.6. Экспертиза раздела «Содержание курса».

2.7. Экспертиза раздела «Формы обучения».

2.8. Экспертиза раздела «Тематический план».

2.9. Экспертиза раздела «Содержание модульной (рабочей) программы».

2.10. Экспертиза раздела «Оценочные средства итоговой аттестации по дисциплине».

2.11. Экспертиза раздела «Методические материалы».

2.12. Анализ согласованности разделов между собой.

3. Экспертное заключение о том, насколько учебно-методические материалы позволяют осваивать изучаемый материал и формировать нужные компетенции.

3.1. Отражение современного уровня развития науки.

3.2. Логическая последовательность изучения учебного материала.

3.3. Использование современных методов образования.

3.4. Использование современных технических средств образовательного процесса.

4. Экспертная оценка магистрантами апробации материалов учебно-методического комплекса дисциплины (УМКД) на первом потоке.

4.1. Самооценка усвоения учебного материала студентами.

4.2. Экспертиза соответствия плана проведения всех учебных занятий их фактическим срокам.

4.3. Экспертиза логической последовательности изложения учебного материала.

5. Ротационная экспертная оценка магистрантами апробации материалов УМКД.

5.1. Внесение изменений в материалы УМКД с целью улучшения качества преподавания.

5.2. Включение в УМКД новых материалов, отражающих современное состояние дисциплины.

6. Экспертиза магистрантами курсов по выбору.

6.1. Формирование соответствующих этому курсу по выбору компетенций.

6.2. Формирование знаний и умений по теории и практике системного подхода.

6.3. Формирование знаний и умений по теории и практике прогнозирования.

6.4. Формирование знаний и умений по теории и практике инновационной деятельности.

6.5. Оригинальность курса по выбору.

7. Экспертиза студентами магистерских диссертаций.

7.1. Четкость формулировки темы диссертации.

- 7.2. Обоснованность актуальности темы.
- 7.3. Корректность целей выпускной работы.
- 7.4. Изучение достаточного объема научной и методической литературы по теме.
- 7.5. Осмысление и критическая оценка изученной литературы.
- 7.6. Системный подход к магистерскому исследованию.
- 7.7. Организация констатирующего эксперимента.
- 7.8. Организация формирующего эксперимента.
- 7.9. Используемые методы.
- 7.10. Корректность обсуждения результатов исследования.
- 7.11. Направленность работы на внедрение инновационных технологий.
- 8. Экспертиза выбора научного руководителя.
- 8.1. Соответствие научной специальности руководителя теме магистерской диссертации.
- 8.2. Наличие у научного руководителя монографий по теме магистерской диссертации.
- 8.3. Наличие у научного руководителя статей по теме магистерской диссертации.
- 9. Экспертиза заданий для самостоятельной работы.
- 9.1. Инновационность заданий для самостоятельной работы .
- 9.2. Системность заданий для самостоятельной работы.
- 9.3. Практическая значимость заданий для самостоятельной работы.
- 10. Экспертиза рекомендованной литературы.
- 10.1. Актуальность рекомендованной литературы.
- 10.2. Научность рекомендованной литературы.
- 10.3. Целостность рекомендованной литературы.
- 10.4. Доступность рекомендованной литературы.
- 11. Экспертиза научно исследовательской практики.
- 11.1. Инновационность научно исследовательской практики.
- 11.2. Системность научно исследовательской практики.
- 11.3. Преобразующее взаимодействие в процессе научно исследовательской практики.
- 12. Экспертиза готовности к внедрению рекомендаций вуза в практику.
- 12.1. Дерево целей внедрения инновационных технологий.
- 12.2. Заявка на внедрение инновационных технологий.
- 12.3. Программно-целевой комплекс внедрения инновационных технологий.
- 13. Экспертиза сетевого взаимодействия.
- 13.1. Влияние сетевого взаимодействия на отбор учебной информации.
- 13.2. Влияние сетевого взаимодействия на отбор научной информации.
- 13.3. Влияние сетевого взаимодействия на отбор мотивирующей информации.
- 13.4. Влияние сетевого взаимодействия на отбор оценочной информации.
- 14. Экспертиза уровня профессионально важных качеств магистрантов.
- 14.1. Академических знаний магистрантов.
- 14.2. Прикладных знаний магистрантов.
- 14.3. Деловых качеств магистрантов.
- 14.4. Морально-психологических качеств магистрантов.
- 14.5. Интегративных качеств магистрантов.
- 15. Экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды.
- 15.1. Учет индивидуально-типологических особенностей магистрантов.
- 15.2. Организация режима аудиторной и внеаудиторной работы.
- 15.3. Организация самостоятельной работы.
- 15.4. Организация участия магистрантов в конференциях.
- 15.5. Организация участия магистрантов в Конкурсах Грантов.
- 16. Экспертиза «Дерева целей» участия магистрантов в формировании ООП.
- 16.1. Анализ декомпозиции «дерева целей».
- 16.2. Анализ особенностей технологий целеполагания.
- 16.3. Предложения по коррекции «дерева целей».

«Дерево целей» представлено в Приложении к УМКД, задания по участию магистрантов в формировании ООП запланированы в разделе «Темы для самостоятельной работы»

УМКД. Защиты проектов Экспертного заключения проходят на практических занятиях. Консультации по составлению экспертных заключений магистранты могут получить в рабочее время по утвержденному графику.

Экспертизу «дерева целей» участия магистрантов в формировании ООП предваряют практические занятия и консультации по освоению методологии и алгоритма построения «дерева целей» участия магистрантов в формировании ООП.

Экспертное заключение, как правило, содержит 8 разделов.

1. Анализ формулировки «генеральной цели», ее соответствие ФГОС.
2. Анализ целостности декомпозиции «генеральной цели» на подцели второго уровня (1, 2, 3, ..., 16).
3. Анализ целостности декомпозиции целей второго уровня на подцели третьего уровня (1.1, 1.2, 1.3, ..., 16.3)
4. Анализ соответствия целей содержанию участия магистрантов в формировании ООП.
5. Защита проекта «дерева целей» участия магистрантов в формировании ООП (оригинального или исправленного варианта предложенного нами проекта).
6. Составление на базе «дерева целей» программы изучения эффективности участия магистрантов в формировании ООП.

Обсуждаемое участие магистрантов в формировании ООП большей частью является групповым явлением, поэтому существенное значение для дальнейшего обсуждения имеет анализ сложившихся научных взглядов на эффективность групповой деятельности. Всякая человеческая форма психики первоначально складывается как внешняя, социальная форма общения между людьми, как трудовая или иная деятельность, и лишь затем, в результате интериоризации, становится компонентом психики отдельного индивида (Л.С. Выготский, П. Жане, Ж. Пиаже). Получены выводы о большей успешности деятельности группы, чем независимых субъектов (М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури). Еще В. М. Бехтеревым было установлено, что наблюдательность, точность восприятия и оценок, продуктивность памяти, внимание, быстрота решения простых задач в условиях групповой деятельности оказываются выше, чем при индивидуальной работе. Это явление называется групповой эффективностью. Групповая эффективность зависит от многих причин (от уровня развития группы, от ее особенностей, от группового ценностного стандарта) .

Эффективность групповой деятельности магистрантов, выполняющих одно и то же задание, зависит, в свою очередь, от уровня развития каждого члена группы, образовательной среды, базового образования магистранта. Количество членов группы, оказывающих максимальное давление на человека, равно трем, поэтому для выполнения экспертизы ООП мы объединяли в группы по три магистранта не только с разными способностями, но и с разным базовым образованием, и с разным уровнем необходимых склонностей (исследовательских, проектировочно-

прогностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских, рефлексивных).

Обнаружилось, что групповое участие магистрантов в формировании ООП приводит к заметному изменению уровней коммуникативных и организаторских склонностей магистрантов. Среднее значение коэффициента коммуникативных склонностей (полученного с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности» Б.А. Федоришин) до начала экспертного взаимодействия составило 0,60; после – 0,73.

Количество студентов с «высоким» уровнем коммуникативных склонностей возросло на 21,4 %, с уровнем «выше среднего» также возросло на 3,6 %; число магистрантов со «средним» уровнем коммуникативных склонностей уменьшилось на 3,6 %, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 4,8 %, с «низким» уровнем уменьшилось на 16,7 %.

Использование Т-критерия Вилкоксона позволило получить следующие результаты: $T_{эмп.}=274,5$; $T_{кр.}=302$ ($p < 0,05$); 252 ($p < 0,01$); $T_{эмп.} < T_{кр.}$ (0,05).

Среднее значение коэффициента организаторских склонностей до начала экспертного взаимодействия – 0,59, после – 0,69.

Количество магистрантов с «высоким» уровнем организаторских склонностей возросло на 7,1 %, с уровнем «выше среднего» возросло на 15,5 %; число магистрантов со «средним»

уровнем организаторских склонностей увеличилось на 3,6 %, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 3,6 %, с «низким» уровнем уменьшилось на 22,6 %.

Применение Т-критерия Вилкоксона в группе магистрантов дало следующие результаты: Тэмп.=248,5; Ткр.=336 ($p < 0,05$); 281 ($p < 0,01$); Тэмп. < Ткр. ($p < 0,01$).

Параллельно были выявлены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровнях значимости ($p < 0,05$) по коммуникативным склонностям и ($p < 0,01$) по организаторским склонностям. Следовательно, формирование коммуникативных и организаторских склонностей у

магистрантов, принимающих участие в формировании ООП, оказалось эффективным.

Получены многочисленные отзывы, в которых участие магистрантов в формировании ООП оценивается только положительно.

Например, «Проделанная работа научила анализировать матрицу компетенций, предоставила возможность почувствовать себя в роли преподавателей, принять участие в организации образовательного процесса. Мы получили возможность участия в построении и изменении индивидуальной образовательной траектории. Данная работа способствовала развитию нашего научного потенциала и формированию профессионального мастерства».

В целом, можно сделать вывод о закономерном влиянии участия студентов магистратуры в формировании основной образовательной программы:

* на групповые экспертные оценки (групповые экспертные оценки надежнее индивидуальных, групповая экспертиза протекает быстрее);

* на развитие учебно-познавательной мотивации, она сменяется мотивацией учебно-профессиональной, что является важным показателем профессионального самоопределения;

* на изменение уровней коммуникативных и организаторских склонностей магистрантов.

Литература

1.Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. №4. – С. 11-17.

2.Бехтеревские чтения в Елабуге: Материалы международной научной конференции. — Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2008. — 292 с.

3.Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 536с.

4.Жане П. Психологическая эволюция личности: [пер. с фр.]. - М.: Академический проект, 2010. - 398с.

5.Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. – 336 с.

6.Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001.— 318 с.

7.Пиаже Ж. Психология интеллекта. Перев. А. М. Пятигорского. СПб., 2003. — 192с.

8.Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. М. Основы менеджмента: Вильямс, 2006. — 704с.

9.Методика изучения мотивов учебной деятельности (модификация А.А.Реана, В.А.Якунина) Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00108.htm>. - Дата доступа: 08.05.2010.

10.Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. — СПб.: Питер, 2001. — 176 с.

11.Федоришин Б.А. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС). Электронный ресурс. - Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00219.htm>. - Дата доступа: 20.05.2010.

Сведения об авторе:

1). Долгова Валентина Ивановна Dolgova Valentina Ivanovna

2). Челябинский государственный педагогический университет, г.Челябинск, Россия; Chelyabinsk state pedagogical university, Chelyabinsk, Russia

3). 454004, Челябинск, ул. Академика Сахарова, д.11, кв. 5.

- 4). E-mail – 23a12@list.ru; Тел. 89193413797
- 5). Доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии
- 6). Подготовка бакалавров и магистров психолого-педагогического направления, формирование и развитие инновационной культуры личности.
- 7). Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании (монография)- М.: Книжный дом «Университет», 2009. –228 с.
Долгова В.И., Аркаева Н.И. Смыслоразножизненные ориентации: формирование и развитие (монография) – Челябинск: Изд-во: Искра, 2012. - 229 с.
- 8).19.00.07

Профессиональное поведение современных нянь в российских семьях

Дробышева Т.В., Институт психологии
РАН, г. Москва

Романовская М.А., НОЧУ гимназия «Мастер –
класс», г. Москва

Категории «деятельность» и «поведение» определялись как фундаментальные проблемы теоретических исследований в работах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, возглавлявших разные научные школы, а также в работах их учеников и последователей. Развивая идеи С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский отмечает, что в социальной сфере деятельность выступает в новом качестве – как «поведение», единицей которого является «поступок» (Брушлинский, 1999, с.79). Отталкиваясь от данного тезиса при описании поведения профессионала в системе человек - профессия – общество Е.П. Ермолаева уточняет, что наиболее адекватным понятием в изучаемом контексте является понятие «социальное поведение», успешность реализации которого связана с профессиональной идентичностью человека. По мнению автора, профессиональная идентичность – продукт длительного личностного и профессионального развития, который складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса (Ермолаева, 2008). Такой подход к пониманию поведения профессионала в рамках исследования профессии «няня» на современном этапе становления социального института нянь, весьма актуален. Нередкие выступления на российском телевидении звезд «шоу-бизнеса» и других медийных лиц относительно негуманного поведения их наемных работников (нянь) в последние годы привлекают особое внимание общества. Разворачивающаяся на экранах полемика о роли современной няни в российской семье, противоречивость мнений и позиций выступающих, обусловленная различным опытом взаимодействия с нянями, подводит нас к мысли о неоднозначном восприятии и отношении общества к представителям этой профессии. Как показывают наши исследования статуса и профессионального поведения нянь (Дробышева, Романовская, 2012 и др.), не редко их характеризует «профессиональный маргинализм», который определяется Е.П. Ермолаевой как полярное понятие профессиональной идентичности. Признаком профессионального маргинализма является личностная непричастность человека к профессиональной этике и ценностям данной сферы профессионального труда (Ермолаева, 2001). В случае с нянями можно сказать, что официально данная профессия отсутствует, следовательно, вопросы этики профессионального поведения существуют в виде представлений в обыденном сознании нанимателей (родителей). Данный факт, по всей видимости, обусловлен не только субъективными, но и объективными факторами становления профессии няня, в том числе, российским менталитетом, историческими особенностями существования нянь в российских семьях.

Действительно, специфика деятельности и статус современной российской няни сложились под влиянием ряда социально-исторических условий. С одной стороны, до отмены крепостного права на Руси няня – крепостная, которой был доверен уход за барскими детьми. Зачастую она становилась бесправным, низкостатусным, но членом семьи, с которым у воспитанника устанавливались близкие доверительные отношения, формировалась привязанность, сохраняющаяся подчас в течение всей его жизни. Позже, казалось бы, статус няни в обществе изменился. Она стала наемным работником, но даже в «советский период» во многих семьях высокопоставленных партийных чиновников, творческой и научной элиты и т.п. няня все так-

же воспринималась домочадцами как низкостатусный, но член семьи, выполняющий функцию ухода за ребенком. Такая позиция няни в семье всегда предопределяла близкую психологическую дистанцию с ее воспитанником. Период кризиса 90-х гг. прошлого века, характеризующийся переходом к «рыночной» модели экономического развития, ориентированностью в обществе на элементы западной культуры, повлиял и на представления родителей о деятельности няни как наемного работника. Осуществляя уход за маленьким ребенком, она, по мнению родителей, не должна заниматься его воспитанием (в европейских и американских семьях также распространено такое мнение), а только уходом (кормление, прогулка). Няне предписывается быть психологически дистанцированной от своего воспитанника. Казалось бы, родители интуитивно осознают, что глубокая включенность чужого взрослого в жизнь их ребенка в раннем возрасте может существенно повлиять на формирование его личности в целом, в том числе, на его мировоззрение, систему ценностей, отношение к себе и к окружающим, включая самих родителей. Однако потребность в услугах няни заставляет их приглашать работника в семью. Современные российские родители стараются найти такого работника, который бы полностью соответствовал их ожиданиям («няня по призванию», «душевный человек», «будет любить свою работу, а, следовательно, и ребенка», «должна знать свое место», «должна думать о работе, а не об оплате» и т.п.). Няня, в свою очередь, нанимаясь в семью, также преследует свои цели, зачастую не связанные с реализацией профессиональных интересов или с заработком. Она выбирает семью, родителей, воспитанника, опираясь на свои собственные интересы и представления не только об условиях работы, но и об отношениях, которые должны складываться между нею и всеми членами семьи. Данная ситуация существенно влияет не только на целевую и мотивационную составляющие профессионального поведения няни, но и на выбор ею стратегий взаимодействия с воспитанником и его родителями.

Все вышеизложенное стало основанием для формулирования цели нашего исследования, связанной с выявлением и последующим анализом профессионального поведения современных нянь в российских семьях. Для ее реализации сформулировали ряд задач: сформировать программу исследования, в частности, сформулировать авторскую анкету, ориентированную на выявление цели, мотивов и наиболее предпочитаемых стратегий профессионального поведения нянь; осуществить подбор респондентов и т.п. Наряду с этим была поставлена задача выявления связи между социально-демографическими характеристиками респондентов (возраст, образование, семейное положение и т.п.) и исследуемыми характеристиками их профессиональной деятельности.

Выборка исследования насчитывала около 100 человек, после первичной обработки результатов к работе были приняты данные 77 респондентов. Опрос проводился в форме стандартизированного интервью.

Использованные методики. С целью выявления стратегий профессионального поведения няни в разных ситуациях жизнедеятельности ребенка применялся авторский вариант методики «незаконченных предложений». Список ситуаций включал 19 вариантов наиболее типичных ситуаций, выделенных в результате контент-анализа текстов интернет-конференции, посвященной деятельности современных нянь в российских семьях. В текстах интернет-конференции ситуации упоминались мамами воспитанников и самими нянями как наиболее значимые в деятельности наемных работников и касались не только ее непосредственных функций (уход, кормление, прогулка), но и ее отношений с ребенком и его родителями. Наряду с этим применялась авторская анкета, которая включала 12 закрытых вопросов. В процессе формулирования вопросов и ответов также опирались на данные, полученные с помощью контент-анализа высказываний мам и нянь в интернет-конференции, а также качественного анализа публикаций, размещенных на сайтах, посвященных работе нянь. Полученные в ходе исследования данные были обработаны с помощью методов статистического анализа с использованием программ SPSS 16.00 и MS Excel. Для выявления типов профессионального поведения был использован кластерный анализ (методом средних связей классифицировались объекты). При обработке также использовались: критерий Н Краскела-Уоллиса, частотный анализ, дескриптивные статистики (медиана, распределение); принятый уровень значимости $p < 0.05$.

Результаты эмпирического исследования. На основе качественного анализа данных о содержании деятельности няни были выделены ситуации жизнедеятельности ребенка, в кото-

рых присутствует няня, а также ситуации ее взаимодействия с мамой воспитанника. Речь идет о ситуациях, условно названных: «конфликтное взаимодействие воспитанника с другими детьми», «взаимодействие воспитанника в игре с другими детьми», «нарушение воспитанником социальных норм поведения», «взаимодействие воспитанника с няней», «ситуация на прогулке, связанная с угрозой здоровью воспитанника», «негативные эмоциональные переживания ребенка по поводу разлуки с мамой». Отдельно рассматривались способы преодоления няней ее противоречий с родителями по некоторым вопросам воспитания и ухода за ребенком.

Результаты качественного и последующего частотного анализа позволили выделить ряд наиболее предпочитаемых стратегий профессионального поведения нянь. Для решения задачи по выявлению связей между исследуемыми показателями профессионального поведения нянь (цели, мотивов, предпочитаемых стратегий в разных ситуациях выполнения функциональных обязанностей) в зависимости от их образования, семейного положения, возраста и опыта работы, использовали процедуру кластерного анализа. Полученные результаты позволили описать типы профессионального поведения нянь. Выявили четыре основных группы респондентов – носителей того или иного типа профессионального поведения. Ключевыми дифференцирующими характеристиками, лежащими в основе выделения типов стали цель и мотивы профессионального поведения нянь. В группы вошло 74 чел. При этом 3 чел. были исключены из анализа, так как их суждения не образовывали единой группы и существенно отличались от всех остальных. С помощью дескриптивной статистики (распределение и медиана) выделили наиболее предпочитаемые респондентами цели, мотивы и стратегии профессионального поведения, их социально-демографические характеристики (возраст, образование, семейное положение и т.п.), опыт работы по воспитанию чужих детей. Дополнительно в описание типов включили представления нянь об их функциональных обязанностях. Анализ публикаций периодической печати, материалов сайтов и исследований, проведенных на группах смежных профессий, позволили сформулировать позиции респондентов, отраженные в предпочитаемых ими типах профессионального поведения. Были даны условные названия: 1 тип – позиция «Посредник», 2 тип – позиция «Прислуга», 3 тип – позиция «Старшая подруга ребенка», 4 тип – позиция «Соседка-бэбиситтер».

1 тип – позиция «Посредник». Группа включала наибольшее число респондентов - 31 чел. (42% выборки) в возрасте от 40 до 50 лет, которые имели опыт педагогической работы (от 3 до 10 лет) до того, как стали работать няней. Это специалисты с высшим и средним профессиональным образованием (медицинское и педагогическое). Декларируемая ими цель их деятельности в должности няни – соответствовать ожиданиям родителей. В качестве основного мотива они указывали интерес к деятельности с маленькими детьми (55,6%), отмечали наличие свободного времени (28%) и материальные трудности (16,4%). Более половины (58%) респондентов, вошедших в эту группу указали на то, что их воспитанники обычно не испытывают трудности в общении со сверстниками и только 23% из них признали существование таких проблем. Данные няни единодушны (83%) в том, что формирование у ребенка норм социального поведения – прерогатива няни, а не родителей. Они согласны с необходимостью запретов в процессе воспитания ребенка (87%), но отмечали, что физические наказания ожесточают ребенка. Эти няни признают право родителей в решении вопроса о физическом наказании. Респонденты с таким типом профессионального поведения не ориентированы на формирование эмпатии, способности к аттракции у своих воспитанников. Половина (51%) из их преодолевает упрямство ребенка с помощью отвлечения, но при этом не меняет свои требования и планы в угоду его прихоти (например, выход на прогулку). Примерно такое же количество работниц (52%) предпочитает больше информировать детей о том, что происходит вокруг, но избегает посещения детских площадок. Косвенно, они признаются в ограничении контактов воспитанников с другими детьми, так как эти ситуации потенциально могут включать случаи угрозы физическому здоровью и эмоциональному дискомфорту детей, что не соответствует ожиданиям нанимателей (родителей). В непредвиденной ситуации (н-р неожиданно резкое изменение погоды, самочувствия ребенка и т.п.), две трети из них (65%) принимает самостоятельное решение, например, продолжать гулять или вернуться домой. Однако четвертая часть (23%) нянь – посредников обязательно будет звонить родителям и советоваться о дальнейших своих действиях. Пожалуй, именно их характеризует наибольшая психологическая дистанци-

рованность от воспитанника, которую ожидают родители от всех представителей данной профессии.

2 тип – позиция «Прислуга». В данную группу вошли 23 наиболее опытных соискателя (стаж работы по воспитанию чужих детей свыше 15 лет) на должность няни (31%) в возрасте от 46 до 55 лет. Это специалисты со средним профессиональным образованием (бывшие воспитатели детских садов, музыкальные работники, медсестры и т.п.). С их точки зрения цель деятельности в семье – это создание хороших отношений с родителями, от которых зависит и оплата, и удовлетворенность своим трудом. Для них в равной степени привлекательны два мотива выбора деятельности няни. Это – возможность решения своих материальных проблем (56%) и интерес к работе с маленькими детьми (44%). Большинство этих нянь (80%) считают, что их воспитанники не имеют проблем в общении со сверстниками и включают в круг своих обязанностей формирование у детей установок на соблюдение правил поведения в общественных местах. Они единодушны (100% респондентов этой группы) в том, что запреты в воспитании ребенка необходимы. Данные няни ориентированы на формирование у ребенка эмпатии, считая, что в противном случае он вырастет жестоким. Тем не менее, они могут шлепнуть ребенка, если того требует ситуация, и согласны с тем, что это могут сделать и родители. Такие няни уступают ребенку, если он не хочет идти на прогулку, информируя о своем решении его родителей (70%). Третья часть этой группы нянь (35%) открыто заявляла о том, что старается избегать контактов воспитанника с другими детьми, тем не менее половина из них (52%) отмечала, что посещает детские площадки с ребенком, информирует его о происходящем вокруг. В непредвиденной ситуации (например, неожиданно пошел дождь, похолодало и т.п.) данные няни никогда не берут на себя ответственность за изменение режима дня, стараясь дозвониться родителям и получить точную инструкцию. Можно сказать, что акцент их внимания не на детях, а на родителях воспитанников. Они всячески стараются продемонстрировать свою лояльность и гибкость по отношению к требованиям и ожиданиям родителей.

3 тип – позиция «Старшая подруга ребенка». Среди нянь этого типа много молодых женщин, не достигших 40 лет, которые до того, как стали работать няней, имели стаж работы от 15 до 20 лет. В целом, возраст данных нянь варьировался от 35 до 45 лет. Это специалисты с высшим профессиональным образованием (педагогическое). Декларируемая ими цель профессиональной деятельности – установление отношений с ребенком, для реализации своих обязанностей. В качестве основного мотива они указывали на интерес к деятельности с маленькими детьми (90%) и материальную заинтересованность (10%). Более половины (58%) респондентов, вошедших в эту группу, отмечали, что их воспитанники не испытывают трудностей в общении со сверстниками, возможно потому, что таких ситуаций взаимодействия они старались избегать (причем в большей степени, чем няни двух других выше описанных типов). Эти няни были единодушны (100%) в том, что формирование у ребенка норм социального поведения – прерогатива няни, а не родителей. Респонденты с таким типом поведения признавали допустимость запретов в процессе воспитания (87%), но физические наказания, по их мнению, ожесточают ребенка, поэтому никто не может его наказывать. Такие няни ориентированы на формирование эмпатии у воспитанников, обучая их сочувствию и сопереживанию другому. Для некоторых из них характерно в ситуациях проявления ребенком упрямства и строптивости (например, неожиданный отказ от прогулки) «идти у него на поводу», а не следовать своим обязанностям. Тем не менее, всегда потакать ребенку они не станут. В непредвиденной ситуации, связанной с изменением режима дня («испортилась погода»), они (в отличие от нянь с поведением «прислуги» или «посредника») принимают самостоятельное решение – продолжать гулять или уйти домой. Среди них нет таких, которые бы стали в этой ситуации звонить маме и спрашивать о своих последующих действиях. Соблюдение этих нянь дистанции с родителями проявляется в занимаемой ими позиции в конфликтных ситуациях по вопросам ухода за ребенком: «клиент всегда прав».

4 тип – позиция «Соседка –бэби-ситтер». Образовательный и возрастной статус носителей данного типа профессионального поведения отличается биполярностью. С одной стороны, это профессионалы со средним специальным, а с другой – работники с высшим, но непрофессиональным образованием. Все они имеют небольшой опыт работы с маленькими детьми, некоторые не имеют опыта совсем. В эту группу вошли респонденты двух возрастных катего-

рий: от 25 до 30 лет и свыше 60 лет. Декларируемая ими цель деятельности в должности няни - получение профессионального опыта и времяпрепровождение. Пожалуй, это единственные няни, чья мотивация не была ориентирована на решение материальных вопросов. В своих отчетах они указывали на интерес к работе с маленькими детьми и наличие свободного времени. С их точки зрения формированием норм социального поведения у ребенка должны заниматься не только няни, но и родители. Они высказывались о том, что допускают наличие запретов в воспитании чужого ребенка как средства регуляции его поведения. Также, как и предыдущий тип нянь – «Старшая подруга ребенка», разделяют представление о том, что ребенок умеет сочувствовать и сопереживать другим, но не смотря на это, считают, что его надо учить проявлению сочувствия. По их мнению, физические наказания только в компетенции родителей, при этом подчеркивали, что такие наказания ожесточают ребенка. В ситуациях проявления воспитанником упрямства и строптивости («отказ от прогулки»), данные няни отмечали, что постараются преодолеть упрямство, отвлекая ребенка, но позже обязательно выполнят свои планы (поведут его на прогулку). Няни типа «соседка» - это единственные из всех вышеописанных типов наемных работников, которые не боятся гулять с ребенком на детских площадках. Наоборот, они считают, что надо предоставлять воспитаннику как можно больше общаться с другими детьми на площадках, при этом они готовы информировать ребенка обо всем, что происходит вокруг. В непредвиденной ситуации («изменение погоды») они полностью берут на себя ответственность за принятие решения об изменении планов, не советуясь с мамой, причем часто указывают на то, что «гулять надо в любую погоду». Однако в ситуациях, связанных с возникновением противоречий с родителями (например, вопросы о закаливании, режиме дня и т.п.), они поддержат мнение родителей.

Резюмируя, отметим, что направление исследований профессии няни имеет важное значение для постановки проблемы изучения влияния условий формирования личности ребенка раннего возраста для его последующей социализации.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология и этика: Опыт построения дискуссии. Самара: «БАХРАХ», 1999.

2. Дробышева Т.В., Романовская М.А. Системная детерминация эффектов ранней социализации: образ няни в представлениях мамы воспитанника // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 354-357.

2. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008.

Типы конфликтного взаимодействия дошкольников в условиях образовательного учреждения: разработка диагностической процедуры и результаты эмпирического исследования

Дробышева Т.В., Институт психологии
РАН, г. Москва

Уранова И.В., ГБОУ детский сад № 402,
г. Москва

Закономерности конфликтного взаимодействия в социальной группе, не зависимо от возраста ее членов, казалось бы достаточно изученный в социальной психологии феномен. Тем не менее, его динамичность и зависимость от конкретной ситуации межличностного взаимодействия в разных социальных группах, от сферы деятельности, в которой складываются и развиваются отношения, и т.п. Расширяют проблемное поле исследований в области психологии конфликтов. Конфликтное взаимодействие детей дошкольного возраста, в том числе факторы его формирования; особенности конфликтного поведения дошкольников и его предпосылки, в роли которых выступают личностные качества конфликтующих; условия развития в семье, включая тип семейного воспитания, характеристики самих родителей; и т.п. Являются предметом изучения исследователей, специализирующихся в разных направлениях психологии – педагогической, клинической, социальной, психологии развития (Зедгенидзе, 2006; Колминский, Жизневский, 1990; Лисецкий, 2003; Павленко, Рузская, 2003; Рояк, 1988; Соловь-

ев, 1997; Смирнова, Холмогорова, 2003; Шумилин, 2006 и др.). Не зависимо от позиций и концептуальных подходов, большинство авторов усматривает существование конфликтов в дошкольном возрасте как закономерный процесс развития личности и группы сверстников. Их деструктивная направленность на данном этапе социализации в большей степени связана со стихийным характером возникновения конфликтов и их неуправляемостью со стороны взрослых, осуществляющих руководство детской группой. Интересующее нас направление исследований связано с изучением способов воздействия на партнеров по конфликту в игре (Коломинский, Жизневский, 1990), анализом закономерностей формирования групп детей, имеющих разную склонность к конфликтам во взаимодействии со сверстниками (Павленко, Рузская, 2003) и др. Тем не менее, актуальность изучения типов конфликтного взаимодействия детей дошкольного возраста, а также внешних и внутренних факторов его формирования стало основанием для формулировки цели эмпирического исследования. Мы предположили, что конфликтное взаимодействие старших дошкольников со сверстниками будет различаться в зависимости от сочетания выбираемых стратегий воздействия на партнера и реагирования на действия другого, а также занимаемой позиции в конфликте.

В качестве методической задачи мы поставили перед собой задачу создания матрицы стандартизированного наблюдения, которая позволит выявить и описать особенности конфликтного взаимодействия исследованных дошкольников. Выборка респондентов включала детей дошкольного возраста в возрасте от 5 до 6,5 лет, посещающих дошкольное учреждение, а также их родителей. Общий объем выборки составил 83 человека.

Программа эмпирического исследования включала методы, адекватные цели и задачам исследования. Так, для выявления и последующего анализа исследуемых показателей поведения в конфликте применяли стандартизированное наблюдение за детьми в разных видах деятельности. При выделении критериев наблюдения опирались на данные анализа исследований механизмов конфликтного взаимодействия дошкольников Т.В. Сенько, Я.Л. Коломинского и Б.П. Жизневского. С целью изучения уровня притязаний, самооценки и тревожности детей использовали методики «Четыре конверта» (см. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., 2001), «Лесенка» (авт. В.Г.Щур) и «Тест тревожности» (авт. Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Статус ребенка в группе определяли с помощью социометрического исследования (процедура «Два домика»). Авторская анкета, ориентированная на выявление социально-демографических характеристик родителей, включала не только вопросы о структуре семьи, образовательном статусе родителей и т.п., шкалы оценок объективного и субъективного экономического статуса семьи, но и экспертные оценки родителей относительно навыков ребенка устанавливать и развивать контакты со сверстниками. Также были разработаны шкалы оценки количества времени, которое каждый из родителей затрачивает в неделю (в день) на общение со своим ребенком, и удовлетворенность объемом этого времени. Еще одним важным аспектом исследовательской программы стало выявление способов и форм совместного времяпрепровождения родителей и их детей.

В работе применяли методы статистического анализа: частотный, кластерный и корреляционный анализы; дескриптивный анализ; для выявления различий – критерий Краскела-Уоллиса.

Процедура исследования включала разработку матрицы стандартизированного наблюдения, ориентированного на выявление стратегий поведения детей в межличностных конфликтах в условиях игровой деятельности. Разработка методического инструментария включала несколько этапов работы. На первом этапе в течение двух недель проводилось нестандартизированное наблюдение за поведением детей в условиях детского сада. На этом же этапе работы фиксировались вербальные и невербальные показатели поведенческих реакций детей в конфликтных ситуациях в разных видах деятельности (приход и уход детей из детского сада, утренняя зарядка, занятия, прогулка, свободная игровая деятельность вне занятий). Формулировки высказываний детей в конфликтных ситуациях, объяснение ими причин возникшего конфликта, причин своего поведения, а также наблюдаемые поведенческие реакции (жесты, действия и т.п.), фиксировались на аудионосителе и в протоколе наблюдений. На втором этапе работы, на основании полученного фактологического материала разработали матрицу стандартизированного наблюдения и провели пилотажное исследование с целью проверки ее кон-

структной валидности. Окончательный вариант матрицы включал следующие показатели конфликтного взаимодействия дошкольников со сверстниками в условиях игровой деятельности: причины конфликта, стратегии взаимодействия конфликтующих детей, позиции конфликтующих в игре, исход конфликта. В каждой из выше указанных категорий анализа были выделены соответствующие подкатегории. Так, в категории «стратегии взаимодействия конфликтующих детей» в межличностном конфликте выделились две основные подкатегории: активные и пассивные способы взаимодействия. Активные способы включали: физическое воздействие на партнера по конфликту (толкание и т.п.); опосредованное воздействие (жалобы, просьбы о помощи у воспитателя или статусного сверстника); психологическое давление (плач, крик, насмешки и т.п.); словесное воздействие («отдай», «уходи», «этого я делать не буду», «я с тобой больше не играю»); шантаж, угрозы (разные формы предупреждения соперника о возможных негативных последствиях их действий) и аргументацию («я не буду играть, потому что...» и т.п.). В качестве пассивных способов реагирования детей на воздействие партнера в конфликтной ситуации принимались: уступка как стратегия конформного поведения (ребенок терпеливо выполняет не интересные для него роли); игнорирование интересов другого (например, одна из двух девочек толкает другую, не обращая внимание на ее протестные реакции); уход от взаимодействия как форма протеста против несправедливого действия партнера по игре; отказ от сотрудничества с целью отстаивания своих интересов; уход от взаимодействия с последующим внутренним переживанием обиды (без демонстрации своего состояния, т.е. без слез, плача и т.п.).

Анализ поведенческих реакций детей позволил нам выявить несколько позиций партнеров в межличностном конфликте в условиях игры. Речь идет о доминировании с направленностью: на свои интересы (негативное доминирование) и на совместную деятельность (позитивное доминирование). В первом случае, ребенок с доминирующей позицией применяет стратегии подавления личности партнера по конфликту с целью его принуждения действовать в желательном для себя направлении (физическое и словесное воздействие, агрессия, угрозы, игнорирование и т.п.). В этой ситуации разрешение конфликта с помощью силы лишь усугубляет противоречие, приводит к новым вспышкам конфликта и его повторному разрешению на справедливой основе. Вторая позиция доминирования (с направленностью на совместную деятельность) наблюдалась в поведении детей, которые охотно откликались на просьбу сверстников о помощи в игровых ситуациях. Однако их помощь носила не альтруистический характер. Дети с такой позицией были ориентированы на продолжение игры, при этом чаще всего сохраняли свою позицию ведущего. Следует отметить, что эти дошкольники стремились к совместному успеху и нередко положительно оценивали действия партнера по игре, причем искренне радовались успехам другого. В основе позиции равенство лежит признание и учет интересов сверстника. Дети с такой позицией при разрешении противоречий предлагали партнерам по игре: жребий, использование очередности, просьбы, предложения, помощь посредника и т.д. Еще одна выделенная позиция – подчинение также как и доминирование имела две направленности. Так, позиция «подчинение – конформизм» рассматривалась как позиция, при которой дети уступают, подчиняются, но демонстрируя при этом протестные реакции (плач, демонстрация обиды, слезы) или терпят несправедливость, внутренне переживая свою обиду. Вторая позиция - «подчинение – солидарность» характеризовалась добровольным подчинением ребенка. Такой дошкольник радуется успехам сверстников, доверяет им, используя при этом уступку и согласие, а иногда и уход, как наиболее распространенные способы разрешения конфликтных ситуаций.

Анализ причин возникновения конфликтов в группах детей, участвующих в исследовании, показал, что среди них наиболее часто встречаются следующие: не поделили игрушку; нарушение правил и норм поведения в игре; личностные качества конфликтующего ребенка (упрямство, строптивость, эгоцентризм и т.п.); отсутствие у детей игровых навыков; стремление к лидерству; вербальная агрессия или насмешки партнеров по игре (конфликтогены); стратегии жесткого подавления воли партнера по игре, очевидное ущемление его интересов; нарушение персонального пространства; содержание игры.

Исходы конфликта носили конструктивный и деструктивный характер. В первом случае, игра продолжалась, во втором – конфликт обострялся или игра прерывалась.

Результаты исследования. Для подтверждения / опровержения основной гипотезы исследования, ориентированной на выявление типологического разнообразия конфликтного взаимодействия дошкольников в зависимости от сочетания выбираемых ими стратегий воздействия на партнера и реагирования на действия другого, а также занимаемой позиции в конфликте, применяли кластерный анализ (метод средней связи, классифицировались объекты). После выделения групп, сравнивали в каждой из них выраженность исследуемых характеристик детей и их родителей. По каждой из групп была создана новая матрица, в которой проводились дополнительные вычисления по связям характеристик родителей и предпочитаемых стратегий конфликтного поведения их детей.

Описание групп – носителей типов конфликтного взаимодействия со сверстниками в ситуациях игры

С помощью кластерного анализа данных удалось выявить три основных группы респондентов – носителей типов конфликтного взаимодействия. В эти группы вошло 30 респондентов, которые на этапе пилотажного исследования были выделены из реальных групп дошкольников (те дети, которые не проявляли конфликтное поведение, не вошли в группу респондентов). Далее, с помощью дескриптивного анализа выявляли выраженность исследуемых признаков в каждой выделенной на основании кластеризации групп. В результате были описаны характеристики каждой группы. I тип конфликтного взаимодействия характерен для группы детей, которые хотят конструктивно играть со сверстниками, но не могут осуществить желаемое, поскольку у них не сформированы к данному возрасту игровые умения и навыки. В частности, данные дети не умеют сотрудничать с партнерами по игре, поэтому в конфликте они чаще всего подчиняются другим детям, глубоко переживая свою несостоятельность, что приводит к обострению конфликта со сверстниками. Дошкольники – носители данного типа взаимодействия отличаются от сверстников тем, что в конфликте предпочитают воздействовать на партнера посредством привлечения внимания взрослого или более статусных сверстников. Основной причиной их конфликтов в игре является борьба за лидерство. Данные респонденты отличаются средним уровнем тревожности в ситуациях, моделирующих отношения «ребёнок–ребёнок», завышенной самооценкой, чаще всего по шкале «красивый–некрасивый». Социометрический статус данных детей в группе варьируется от очень низкой («изолированные») до очень высокой («звезды») позиции. Для них не характерно избегание неудач в случае возникающих трудностей при решении задач. Родители этих дошкольников отмечают, что достаточно времени проводят с детьми (в среднем 3 часа в день). Они адекватно оценивают взаимоотношения своих детей со сверстниками, отмечая их склонность к лидерству. По оценкам родителей предпочитаемое времяпрепровождение детей в вечерние часы – просмотр телепередач.

II тип конфликтного взаимодействия наиболее выражен в группе исследованных дошкольников, которые умеют организовать игру, поддержать игровой сюжет. Данные дети могут продемонстрировать в игре свои положительные качества (доброту, желание поделиться, уступить партнеру и т.п.). Однако низкий самоконтроль за своим поведением, импульсивность, не умение сдерживать негативные эмоции в сочетании с претензией на лидерские позиции дезорганизует их взаимодействие со сверстниками, наоборот стимулируя конфликт. В борьбе за лидерство данные дети предпочитают оказывать физическое воздействие на партнера (отнимают, толкаются, дерутся). В ситуации разрешения конфликта они отказываются от поиска компромиссного решения, заключения договора. Если причиной расхождения между ними является игрушка, то они занимают позицию равенства и благополучно разрешают конфликт сами. В этой группе респондентов чаще всего встречаются дети с такими социометрическими статусами как «отвергаемые» и «изгои», реже – со статусом «предпочитаемые». Следует отметить, что среди них нет социометрических «звезд», по всей видимости, в силу неуравновешенности поведения. Их отличает средний уровень ситуативной тревожности, завышенная самооценка по шкалам «ум», «хороший/плохой», «здоровье». У данных детей уровень притязаний варьируется от высокого до низкого, при этом 20% из них стремятся к избеганию неудач. Родители данных детей указывают на то, что достаточно времени отводят на общение с ребёнком, считают, что у их детей есть друзья в детском саду, во взаимоотношениях с которыми они предпочитают сами проявлять инициативу, быть лидерами. В выходные дни или

вечером, после прихода из детского сада большинство мам отмечают, что их дети предпочитают подвижные игры.

Наконец, носители III типа конфликтного взаимодействия – это дошкольники, которые обладают организационными качествами. Однако для них характерно навязывание (иногда в форме диктата, жестких указаний) партнерам по игре своих правил, норм поведения. Они информированы о групповых нормах поведения, знают, что необходимо делиться, помогать, уступать в игре. Однако данное знание регулирует их поведение только в том случае, если оно соответствует их желаниям, намерениям в игре. Если же знание о нормах поведения рассогласовано с интересами данных детей, то они не применяют его для построения отношений со сверстниками в игре. Интересно, что для респондентов этой группы характерно использование аргументации своей позиции в конфликте с партнером по игре. Однако, в ситуациях взаимодействия, которые не отражают их интересы, они могут действовать «напролом», игнорируя интересы сверстников и оказывая на них жесткое давление. Носители данного типа конфликтного взаимодействия отличаются разнообразием оценок (от очень высоких до очень низких) исследованных характеристик: уровня притязаний, ситуативной тревожности, социометрического статуса. Большинство из них благополучно разрешают конфликты с помощью воспитателя. Выявленные факты подтверждаются экспертными оценками большинства мам данных дошкольников. Они отмечают, что их дети в общении со сверстниками предпочитают быть лидерами, а в выходные дни предпочитают сюжетно-ролевые игры.

Последующий сравнительный анализ выраженности критериев конфликтного взаимодействия в группах детей (т.е. Стратегий взаимодействия конфликтующих, позиций конфликтующих в игре) показал, что деструктивно ориентированные стратегии и позиции детей наиболее выражены в группе дошкольников – носителей третьего типа конфликтного взаимодействия, а наименее выражены данные характеристики в группе детей – носителей первого типа. Качественный анализ выраженности критериев в каждом из типов взаимодействия выявил, что общей для всех детей является то, что тенденция к конфликтному взаимодействию с партнерами по игре обусловлена личностными качествами детей, особенностями регуляции их поведения. В частности, их импульсивностью, эгоизмом, низким уровнем контроля регуляции поведения, а также склонностью к использованию манипулятивных способов (угрозы, шантаж, насмешки и т.п.) Воздействия на партнера по игре. Как следствие, преобладание эгоистического мотива в поведении дошкольников в ситуациях игрового взаимодействия приводит к формированию и развитию конфликтов с деструктивной направленности. Полученные данные подтвердили результаты исследований Я.Л. Коломинского и Б.П. Жизневского о том, что к старшему дошкольному возрасту всё больше детей начинают использовать различные обоснования своих действий, или доказательства неправомерности притязаний соперников. В нашем исследовании показано, что современные дошкольники 5-7 летнего возраста успешно применяют манипуляции как средство достижения цели.

Таким образом, если поведение ребёнка в конфликте можно рассматривать как результат научения, то особое значение здесь приобретают модели, образцы взаимодействия с детьми самих взрослых как посредников в детских конфликтах. Следовательно, очень важна та позиция, которую занимают взрослые при разрешении трудных ситуаций во взаимодействии детей в игре. В таком случае управление детскими конфликтами со стороны взрослого (воспитателя) должно быть направлено не столько на авторитарное прекращение конфликтного взаимодействия детей, сколько на помощь в конструктивном разрешении конфликта.

Литература:

1. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников: Пособие для практических работников ДОУ. Москва. Издательство: Айрис-Пресс, 2006 - 112 с.
2. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально - психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии, 1990. № 2. С. 35 - 43.
3. Лисецкий М.С. Психология межличностного конфликта в старшем дошкольном возрасте. Москва. Издательство: «Универс групп», 2006 - 79 с.
4. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. Москва. Издательство: Владос, 2001 - 256 с.
5. Павленко Т.А., Рузская А.Г. Почему они конфликтуют?// Дошкольное воспитание,

2003. № 1. С. 27-31.

6. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребёнка. Москва. Издательство: Педагогика, 1988 – 164 с.

7. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Учебное пособие Минск. Издательство: Карандашев, 1998 – 125 с.

8. Соловьёв О.В. Взаимодействия детей разного возраста в игре как фактор их социального развития. Дис. Канд. Пед. Наук. Ярославль, 1997 - 175 с.

9. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения детей: диагностика, проблемы и коррекция. Москва. Издательство: Владос, 2003- 160 с.

10. Шумилин А.П. Межличностные конфликты в дошкольном возрасте. М.: МГУ, 2006 - 121 с.

Формирование целеполагания у старшеклассников

Душина И.А., МБОУ средняя школа №2
г.Великие Луки

Способ достичь цели. (Притча от Геннадия Кокорина).

Ученик спросил Учителя:

— Как достичь Цели?

— Возьми лук и стрелы. Пусти стрелу в направлении Цели. Найди, где она воткнулась.

Оттуда пусти стрелу в том же направлении и продолжай так делать всё время. Однажды ты непременно достигнешь Цели!

О низкой мотивации школьников сегодня говорят много. Эта та боль школы, о которой так много говорят сегодня, кричат на каждом углу, просят помощи и внимания. Приходилось слышать и такое мнение, что понятие мотивации напрасно ввели в обиход школьной жизни. Но назад дороги нет. Однако хочется обратить внимание на более частную проблему - несформированное целеполагание у старшеклассников. Безусловно, это в первую очередь функционал семьи: настроить ребёнка на будущую профессию, сориентировать на необходимые знания, умения и навыки, необходимые для получения будущей профессии. Задача же школы на данном этапе – дать знания, помочь в формировании навыков, и на сегодняшний день наиболее нужным представляется навык самостоятельной их «добычи».

Исследования, проводимые в течение длительного времени, показывают, что большая часть девяти и десятиклассников не знают, чем они бы хотели заняться в будущем, где учиться. Родители предоставляют им право самим сделать выбор. Но у детей не всегда получается определить – чего же он хочет. Не все родители и не всегда понимают, как правильно направить, сориентировать своего ребёнка. И детям, и родителям нужна профессиональная помощь, помощь психолога в формировании профессиональной направленности и как следствие целеполагания.

Что такое целеполагание и почему оно необходимо выпускнику? Для построения не только конкретного занятия, но в целом работы со старшеклассниками, необходимо разобраться в самом понятии. Целеполагание – это процесс формирования и выдвижения целей индивидом на уровне потребностей, который в свою очередь переходят на уровень мотивов и определяются в цели. Цель в свою очередь образуется, когда становятся понятны мотивы, потребности и средства, ресурсы, условия. На этом и построено занятие: как желание соединить с возможностями.

Что стоит учитывать, и что было учтено при организации работы по формированию целеполагания у старшеклассников. В первую очередь то, что постановка цели предполагает выбор решения из множества или нескольких возможных результатов. Ведь цель – это фиксирование выбора. При этом надо очень чётко представлять себе результат деятельности и иметь для начала хотя бы приблизительный план действий. Нужно помнить, что целеполагание существует лишь тогда, когда есть возможность выбора между желаниями. Цели в жизни могут быть разные, но приоритетной станет та, которая имеет план. А любой план, и это всем известно, – это постановка промежуточных целей.

Постановка цели, как и формирование целеполагания, связана с ориентиром на других людей и с ожиданием своего будущего. Получается, что когда старшеклассники ставят перед

собой цель, то она должна быть с одной стороны достаточно высока, с другой – реальна.

Ниже предлагаю одну из методик для старшеклассников, ориентированную на формирование целеполагания. Она сложилась из проективных техник и возможностей сказкотерапии. Преимущество методики в том, что она может быть использована как целиком, так и отдельными частями. Представляет собой и диагностическую методику, и коррекционно – развивающую одновременно.

Сказкотерапевтическая игра «Моя цель».

Цель: выделение приоритетной цели в жизни, поиски путей достижения и, конечно, самопознание.

Прежде чем начать занятие с детьми, читать притчи, играть, необходимо всё таки проговорить со старшеклассниками, что происходит, то есть обозначить цель занятия.

Для работы понадобится два листа бумаги. Первый делится сначала на две части: верхнюю и нижнюю. В свою очередь верхнюю часть надо разделить на 2 части, нижнюю – на три. В центре листа нарисовать небольшой круг, диаметром не более 6-8 сантиметров.

В левом верхнем углу предлагается сделать запись – ответить на вопросы: я хочу (мои мечты и желания):

- 1) сегодня,
- 2) через неделю,
- 3) через месяц,
- 4) через год,
- 5) через 5 лет.

Ответы необходимо расположить по-порядку. Они должны содержать не более трёх слов.

В правом верхнем квадрате к каждой своей записи (мечте, желанию) подбираем символ: цифру, букву, рисунок. Когда эта работа сделана, смотрим внимательно на результат. Выделяем самый симпатичный символ. И помещаем его в центр листа, в круг. Это ваша приоритетная цель. Её выделило подсознание (возможно, авантюра, но в итоге работы понимаешь, сколько в ней правды). Оцениваем выбранную цель в субъективной оценочной ценности для себя, для будущего по 100 бальной системе. Это самооценочный этап.

Все знают, что всегда есть как минимум три возможности, три входа и три выхода, три дороги, три способа решения любой проблемы. Поэтому предлагаю в нижних трех столбиках поместить, записать пути, способы решения, достижение выбранной цели. На эту работу даётся не более 5 минут. После можно рассмотреть полученные результаты: необходимо определить, какой способ достижения цели кажется наиболее привлекательным. Стоит обсудить, возможно, обменяться мнениями с теми, кто хочет. На этом можно закончить работу, подвести итог: какая цель является приоритетной? Насколько она значима? Как её можно достичь? Чему научило вас это упражнение?

Однако можно продолжить и написать сказку. Что даст подобная работа? Более широкую картину видения проблемы и способов решения. А так же возможность определения ресурсов. Важным условием написания сказки является знакомство детей с этим творчеством, с подобным видом работы. Если она делается впервые, то удачнее всего рассказать о сказочных этапах, используя карты Проппа.

Итак, мы продолжаем работу. На отдельный лист перерисовываем пять символов в произвольном порядке. Выделяем тот самый, главный. Даём всем символам имена (производим «оживление»), отвечаем на вопросы: о чем думает? Что чувствует? О чем мечтает. Находим связи: кто с кем дружит, кто с кем не дружит. Используя символы-образы и тот путь достижения цели, который вы выбрали, пишем небольшую сказку- путешествие, задействовав всех героев. При желании автор может добавить дополнительные персонажи, но пять основных должны быть обязательно. Подобная работа может занять до 20 минут. Иногда некоторым сложно бывает это сделать, они жалуются на отсутствие фантазии. Однако, это, как правил, явление временное, скоро проходящее. И работа обычно закипает даже у тех, кого в начале она пугала.

Важным этапом – завершающим – является анализ сказки. Иногда в самом процессе написания приходят необычные откровения, иногда в моменте прочтения. Иногда стоит взять на

вооружения анализ сказки. Иногда – нет. У каждого играющего в сказку свой путь. Эта методика хороша ещё и тем, что её можно проводить индивидуально, можно на группу, а можно на очень большую группу.

Схема анализа сказки для групповой работы с детьми.

Основная тема сказки. Учащимся предлагается подумать: на чём строится сюжет их сказки, в чём интрига. Определяется ответом на вопрос «О чём сказка?» (путешествие, одиночество, друзья, сотрудничество – основные проблемы автора).

Главный герой. Кто. Обратит внимание на то, какой из образов выбран главным, ведущим? Почему ему отдано предпочтение?

Каковы отношения с другими персонажами? Кто оставлен на 1 плане? Кто – друг? Кто ушёл на второй? Кто представлен в роли недруга? Проанализируйте свои цели в соотношении с этой позицией.

Каковы трудности, которые встречаются? Каковы способы их преодоления? Это способы решения возникающих проблем. В совокупности с помощниками они в сказке составляют резерв, то, что при необходимости может поддержать.

Обязательно стоит предложить кому-нибудь прочитать сказку вслух, предложить проанализировать для всех для наглядности. Несмотря на то, что в сказке может много сокровенного, всегда найдётся и не один человек готовый обсудить сказку в группе.

При индивидуальной работе психолог выбирает свой, любой удобный и привычный способ анализа сказки. Совместно с клиентом, или отдельно.

Подведение итогов работы в группе процесс сложный и серьёзный. Вариантов может быть несколько. Первый: на небольших листочках записать свои впечатления в трёх словах – символах. Можно – нарисовать картинку. Далее – все листочки собираются и демонстрируются группе. Анонимность и неанонимность работы зависит от желания и сплоченности группы. Другой вариант: вопрос ко всей группе или конкретному человеку. Проводится аналогично.

В своей практике работы школьным психологом данную методику мне приходилось чаще проводить в группе старшеклассников. Дети с охотой идут на подобную работу: все, что уходит от стандартов традиционности интересно для них. Они готовы фантазировать и анализировать свои цели в жизни одновременно. Они охотно делятся своими планами и сказками. Они хотят говорить и быть услышанными. Всё это важно для них – разговор, будущее. И одновременно, ненавязчиво формируем целеполагание.

Важной составляющей формирования целеполагания у старшеклассников является помощь родителей. Без их направления, грамотного и своевременного, вся работа педагога и психолога – ношение воды решетом. Поэтому так важно параллельно провести разговор с ними в уже привычной для нас форме – родительского собрания.

Родительское собрание. Целеполагание.

Цели и задачи: формирование понятия целеполагание, формирование путей и способов его достижения.

Ход собрания.

Введение темы.

Традиционно начинаю собрание с прочтения притчи или сказки, не объявляя сразу тему с целью удивить, привлечь внимание, заставить задуматься.

Большую цель можно достигнуть

Притча от Владимира Тарасова

Мальчик заблудился в лесу.

Он не знал, что делать и куда идти. Начал даже плакать. Но потом взял себя в руки, набрался храбрости, забрался на большое дерево и увидел свой путь.

Где нам найти такое дерево, чтобы не плутать в жизни? Такое дерево есть. Это наша большая цель, но она должна быть действительно большой, как это дерево.

Мы его узнаем сразу, если есть большая цель. Человек, имеющий большую цель, знает свой путь. Человек, не имеющий большой цели, не знает свой путь. Это непутёвый человек.

Итак, какова же тема сегодняшнего нашего разговора? Цель, поиск своего пути. Для детей сейчас важнее всего определить свою дальнейшую дорогу. Для этого необходимо такое умение, которое называется «Целеполагание». Что же это такое?

Определение.

Целеполагание – процесс выбора одной или нескольких целей, а так же осмысление целей и планирование деятельности по её достижению.

Если более конкретно и точно:

Цель – это представление о результате.

Выделение цели – дело каждого индивидуальное.

Цели могут быть частные и индивидуальные.

Чтобы выделить и осознать цель, необходимо начать действовать, а затем конкретизировать полученную цель и выделить условия ее достижения. Таким образом получается задача.

Цели перед собой старшеклассники должны ставить сами. Родителям не стоит делать это за детей. Однако, помочь, подтолкнуть - необходимо. Как поговорить об этом? (беседа – дискуссия с родителями), стоит ли самим заводить разговор о планах на будущее? В каком возрасте начинать говорить об этом? Стоит ли знать о мыслях и желаниях детей? Как вариант: задать вопрос самому себе: а что я уже сделал? И записать ответ. Что планирую сделать?

Этапы целеполагания таковы: постановка цели; планы по достижению; деятельность по осуществлению; анализ промежуточных результатов; корректировка и постановка новой цели. Конечно же осознание этих этапов не обязательно для детей. Столь абстрактные и отвлеченные понятия станут доступно позднее. Но познакомить ненавязчиво за кружечкой чая с этими этапами можно.

У старшеклассников постановка цели является социальной ситуацией развития (профессиональной и личностной). Поэтому родители, не жалеете времени на детей.

Прочите эту басню с детьми и подумайте: посмотрите! Какие ставите вы цели? Стоят ли они усилий?

Как достичь цели. Или хитрости нашего мозга.

Вместо заключения. Ответственность

Притча от Сергея Шепеля

Три ученика решили отправиться в путь к своей мечте, проходивший по безлюдным местам. Учитель заботливо собрал то, что могло каждому из них пригодиться в пути, ведь он-то знал, что их ожидает впереди, ибо сам не раз ходил этими путями. Рано поутру он встретил их в своём шатре и, передав каждому собранные именно для него вещи, помолился с ними и благословил их на путь. Ученики вышли из его шатра, и у каждого за спиной была котомка со всем необходимым.

Первый ученик не хотел взваливать на свои плечи такой груз, ибо считал, что он только задержит его в пути. Он решил взять только немного еды и воды, чтобы налегке быстрее пройти путь, а всё, что казалось ему лишним, выложил из мешка.

Второй решил, кроме всего прочего, набрать кучу вещей, к которым он привык. Оказалось, что в один мешок всё это не помещалось, и пришлось ему тащить на себе два мешка.

Третий ученик взял только то, что приготовил ему Учитель, ничего не добавляя и не выкладывая, и отправился в путь.

Шли дни... Путники шли каждый своей дорогой...

Поначалу первый ученик продвигался очень быстро, но через несколько дней, когда у него закончилась еда, он ослаб от голода, упал и вскоре умер, так и не дойдя до заветной цели.

Второй шёл очень медленно из-за набранных ненужных вещей, с которыми он никак не хотел расставаться. Вскоре он так устал, что решил оставить все попытки пройти путь, поняв, что это невозможно, особенно, когда дорога вела через горы и неприступные скалы.

А третий, как ни тяжело было ему идти с грузом, после каждого приёма пищи вставал полный сил, да и ноша его после каждого привала становилась всё легче и легче. Так он благополучно дошёл до намеченной цели.

- Не всегда подведение итога собрания может выглядеть бесспорно и однозначно. Заданы вопросы, обозначены проблемы. И хотя пути намечены, вопросы ещё остались. Родителям есть о чём подумать. Поэтому в конце стоит пожелать удачи в воспитании детей.

В заключении хочется выразить робкую надежду, что и предложенная методика и родительское собрание поможет в работе педагогам и психологам.

Литература.

Вачков И.В., Сказкотерапевтические технологии в работе школьного психолога, Москва, Педагогический университет «Первое сентября», 2010 год.

Материалы пятого Международного сказкотерапевтического фестиваля «Психология сказки и Сказка психологии», Москва, 2013г. Одинцова М.А., «Ленивая» психология в сказотерапии.

Организованность учебной группы как социально-психологическая основа формирования ее мотивационно-ценностной включенности в условиях образовательной развивающей социальной среды (гендерный аспект)

Елизаров С.Г., Курский государственный университет, г. Курск

В связи с тем, что взаимодействие между группами связано с их организованностью, представляется необходимым рассмотрение вопроса о психологических аспектах взаимосвязи организованности учебной группы и ее мотивационно-ценностной включенности в социальную систему в условиях образовательной развивающей социальной среды. Такое исследование дает, в том числе и возможность изучения гендерного аспекта влияния организованности учебной группы на ее взаимоотношения с образовательной социальной средой, элементом которой является группа.

В рамках разработки проблемы нашего исследования особый интерес представляет динамика организованности, и прежде всего такие свойства групповой организации, как ее гибкость и способность перестраиваться. Как известно, необходимость в перестройке своей организации группа испытывает, как правило, постоянно. В рамках разрабатываемой нами проблемы важно и то, что значительное влияние на такую перестройку оказывает и изменяющаяся ситуация взаимодействия группы с образовательной социальной средой, элементом которой она является и в которую она «включена». Коррекция действий группы в меняющихся условиях взаимодействия с образовательной социальной системой требует от группы «перестроить себя» таким образом, чтобы в изменившихся условиях взаимодействия вновь выступать как нечто единое, целостное и вновь оказаться в той или иной форме «включенной» в образовательную социальную среду. Для достижения этого в группе необходимо наличие устойчивых групповых ценностей, как минимум неантагонистичных ценностям социальной среды, элементом которой она является, и соответствующей системы мотивов, а также «позитивной» групповой социальной установки на взаимодействие с ней.

Реализация такого единства группы в ходе осуществления ее взаимодействия с социальной системой предполагает введение воздействия образовательной социальной среды на учебные группы, являющиеся ее элементами, и учебной группы на образовательную социальную среду. Достижение же такого единства учебной группы невозможно без согласованных действий членов группы друг с другом в процессе взаимодействия группы с образовательной социальной средой и требует от них способности быстро и согласованно актуализировать свои чувства и волю, слить их в единое эмоционально-волевое состояние учебной группы на данном этапе ее взаимодействия с образовательной социальной средой.

Объектом нашего исследования выступали учебные группы старшеклассников ряда школ г. Курска и Курской области. Все исследованные учебные группы, являлись постоянными учебными коллективами старшеклассников школ г. Курска и Курской области, проходившими «социальное обучение» в период летних сборов в Школе молодежных лидеров Курской области «Комсорг» и Объединенном молодежном центре Курской области «Монолит», являющихся экспериментальными площадками лаборатории социальной психологии Курского государственного университета. Для этих молодежных центров характерно то, что в основе их жизнедеятельности лежат принципы «развивающей социальной среды».

Для проверки гипотезы об организованности группы как основе формирования форм мотивационно-ценностной включенности учебной группы в образовательную развивающую социальную среду мы воспользовались методическим комплексом, включавшим в себя наблюдение, опросный метод, метод экспертной оценки, использование приборов-моделей совместной деятельности.

В связи с тем, что на данном этапе исследования в качестве его объектов выступали

учебные группы, состоящие исключительно из юношей, и учебные группы, состоящие исключительно из девушек, результаты, полученные в этих группах, приведены нами отдельно.

Результаты проведенного исследования позволили соотнести формы мотивационно-ценностной включенности исследуемых малых групп в социальную систему типа «развивающая социальная среда» с уровнем организованности данных групп, а также проанализировать распространенность данных групп по формам их мотивационно-ценностной включенности (в %). Анализ полученных данных показал, что среди учебных групп юношей среднеорганизованных групп было зафиксировано 71,4 % от общего количества таких групп и низкоорганизованных – 28,6 %. Высокоорганизованных учебных групп среди групп юношей мы в процессе исследования не обнаружили.

Среди учебных групп, состоящих исключительно из девушек, результаты, полученные в процессе исследования, оказались несколько иными: среднеорганизованные – 60% от общего количества учебных групп), низкоорганизованные – 40%. Высокоорганизованных групп среди исследованных нами групп девушек также не оказалось.

Среди низкоорганизованных учебных групп юношей преобладающими формами мотивационно-ценностной включенности оказались отстраненно-негативная и негативно-отстраненная (по 14,3 % соответственно), в то время как среди учебных групп девушек были зафиксированы низкоорганизованные группы с позитивной и негативно-отстраненной формами (по 20%).

Преобладающими среди групп юношей по формам мотивационно-ценностной включенности оказались представлены среднеорганизованные учебные группы. Наибольшая представленность таких групп пришлось на группы с негативно-отстраненной формой – 28,5 %. Остальные среднеорганизованные группы данного типа распределились равномерно между следующими формами: отстраненно-позитивная, отстраненная и негативная (все по 14,3 %).

Среднеорганизованные учебные группы девушек были представлены четырьмя из семи форм мотивационно-ценностной включенности. Наибольшая представленность данного вида групп пришлось на группы с позитивной, отстраненно-негативной и негативной формами: по 1 группе (все по 20%).

Для уточнения взаимосвязи организованности и форм мотивационно-ценностной включенности учебных групп, состоящих исключительно из юношей и исключительно из девушек, нами были проведены корреляционный и факторный анализы.

Вначале были исследованы корреляционные взаимосвязи между компонентами мотивационно-ценностной включенности учебных групп юношей и девушек и показателями их организованности.

Полученные результаты показали наличие корреляционных связей между компонентами мотивационно-ценностной включенности и организованностью исследованных групп, а также определенные различия между результатами корреляционного анализа в учебных группах юношей и девушек.

Мотивационный компонент включенности в учебных группах юношей наиболее тесно коррелирует с показателями направленности, стрессоустойчивости и единства мнений группы, в то время как корреляционные связи между данным компонентом и показателями организованности в группах девушек не установлены.

Ценностный компонент включенности в учебных группах юношей наиболее тесно коррелирует с двумя показателями организованности: стрессоустойчивостью и психологическим настроением, в то время как в учебных группах девушек данный компонент коррелирует с такими показателями организованности, как психологический настрой и единство действий.

Установочный компонент включенности в учебных группах юношей наиболее тесно коррелирует с четырьмя показателями организованности: психологическим настроением, самоуправляемостью, межгрупповым единством и стрессоустойчивостью, в то время как в учебных группах девушек данный компонент коррелирует только с двумя показателями организованности: стрессоустойчивостью и лидерством.

Интерактивный компонент, характеризующий взаимодействие учебной группы с образовательной социальной средой, в учебных группах юношей коррелирует с показателем единство действий, в то время как в учебных группах девушек данный компонент коррелирует с

такими показателями организованности, как межгрупповое единство, единство действий, направленность и самоуправляемость.

Для уточнения взаимосвязи организованности и форм мотивационно-ценностной включенности групп обоого типа (юноши и девушки), нами был проведен факторный анализ. Проведение данной процедуры, кроме того, выступало и в качестве дополнительного средства психометрической проверки методического комплекса, использованного нами в исследовании.

Анализ факторной матрицы учебных групп юношей показал, что, согласно наибольшему факторному весу, первый фактор с нагрузкой 12% общей дисперсии условно можно назвать «фактором единства мнений». В этот фактор со значимым и положительным весом вошло большинство показателей организованности исследуемых групп: единство мнений ($r = 0,96$), психологический настрой ($r = 0,87$), направленность ($r = 0,93$) и самоуправляемость ($r = 0,47$), а также показатели мотивационно-ценностной включенности с отрицательным весом: мотивационный ($r = -0,47$) и установочный ($r = -0,42$). Следовательно, для среднеорганизованных учебных групп юношей характерна отрицательная мотивация и установка на взаимодействие с образовательными социальными средами. Полученные результаты мы связываем с существованием в группах собственных ценностей, принимающих при определенных уровнях организованности (среднем и высоком) характер антагонистичных ценностям образовательной развивающей социальной среды, в которую группы были помещены на период проведения летних учебных сборов.

Анализ второго фактора, получившего название «фактор стрессоустойчивости» с нагрузкой 9% общей дисперсии, в который вошли такие переменные с отрицательным весом как мотивация группы ($r = -0,69$), ее ценности ($r = -0,95$), и социальная установка ($r = -0,51$), а также стрессоустойчивость группы ($r = -0,89$) и ее психологический настрой на деятельность ($r = -0,41$), позволил установить, что низкие стрессоустойчивость и психологический настрой на деятельность в группе предполагают и ее низкую включенность в образовательную социальную среду. Полученные результаты связываются нами с новизной, необычностью, стрессогенностью таких образовательных сред для чисто мужских учебных групп, когда в лучшей ситуации оказываются группы с высокой стрессоустойчивостью.

Третий фактор с нагрузкой 7% общей дисперсии, характеризуется объединением таких положительных показателей, как единство действий группы ($r = 0,88$), лидерство ($r = 0,85$) и самоуправляемость ($r = 0,62$), и показателя взаимодействия группы с образовательной социальной средой мотивационно-ценностной включенности с отрицательным факторным весом ($r = -0,47$). Условно данный фактор был назван «фактором единства действий». Анализ фактора позволяет говорить о том, что для учебной группы с высоким уровнем единства действий взаимодействие группы с образовательной социальной средой не является приоритетным, что мы связываем как с явлением «группового эгоизма», так и с полным отсутствием интереса таких групп к системе жизнедеятельности образовательных сред такого типа (воспринимающихся ими как «несерьезные», «девчоночьи» и т.д.) в связи с отрицательной выраженностью ценностного и невыраженностью мотивационного факторов

В четвертый фактор, который был зафиксирован лишь в группах юношей, с нагрузкой 6% общей дисперсии вошли следующие показатели организованности группы с отрицательной факторной нагрузкой: межгрупповое единство ($r = -0,93$), и самоуправляемость ($r = -0,51$). Единый с ними фактор составили показатели установки ($r = 0,70$) и взаимодействия ($r = 0,44$) с положительным факторным весом. Данный фактор, названный нами «фактором межгруппового единства», позволяет говорить о том, что для групп со слаборазвитой самоуправляемостью и ориентацией на собственную группу все же характерна высокая установка на взаимодействие группы с образовательной социальной средой подкрепленная реальным взаимодействием группы. Полученные результаты мы связываем с относительно высоким показателем лидерства ($r = 0,41$) в таких группах, часто принимавшего форму жесткого авторитарного руководства со стороны представителей образовательной среды (педагоги, вожатые и т.п.).

Анализ данных, полученных в группах девушек, позволил выделить только три фактора. Первый фактор условно был назван фактором «единства действий». С нагрузкой 11% общей

дисперсии он характеризуется объединением, состоящим из таких положительных показателей, как единство действий ($r = 0,94$) и стрессоустойчивость ($r = 0,89$), и из отрицательных показателей: единство мнений ($r = -0,48$) и лидерство ($r = -0,82$). В этот же фактор с положительным значимым весом вошел показатель взаимодействие ($r = 0,70$), что позволяет говорить том, что высокий уровень единства действий и стрессоустойчивости группы, даже при низком единстве мнений и отсутствии выраженного лидерства, позволяют осуществлять группе эффективное взаимодействие с образовательной социальной средой. Полученные результаты мы связываем с общей организацией образовательной среды данного типа, способствующей включению групп в общую жизнедеятельность центра и не воспринимаемой группами, состоящими из девушек, как стрессогенная (в отличие от групп юношей).

Анализ второго фактора, «фактора направленности», с нагрузкой 8% общей дисперсии, в который вошли следующие показатели: направленность ($r = 0,96$), психологический настрой на деятельность ($r = 0,90$), единство мнений ($r = 0,83$), межгрупповое единство ($r = 0,91$) и лидерство ($r = 0,45$), а также показатель взаимодействия группы с образовательной средой с положительной факторной нагрузкой ($r = 0,65$) показал, что для позитивно направленных групп характерно успешное взаимодействие с образовательными средами. Полученные результаты подтвердили данные анализа предыдущих факторов, показавшие обусловленность эффективности взаимодействия группы с образовательной социальной средой прежде всего направленностью малой группы.

Третий фактор, условно названный «фактором стрессоустойчивости» с нагрузкой 7% общей дисперсии, характеризуется объединением показателей мотивационно-ценностной включенности группы. В него вошли установочный ($r = 0,95$) и мотивационный ($r = 0,72$) показатели с положительной нагрузкой и ценностный показатель ($r = -0,76$) с отрицательной нагрузкой. Кроме них в данный фактор со значимым весом и положительным знаком вошел показатель организованности групп – стрессоустойчивость ($r = 0,40$). Следовательно, можно говорить о том, что высокая стрессоустойчивость группы связана с позитивной мотивацией и установкой на взаимодействие группы с образовательной средой, несмотря на различия их ценностей, что является близким к результатам анализа «мужских» групп и подтверждает преимущества стрессоустойчивых групп в их включении в образовательные социальные среды данного вида.

Таким образом, в образовательных развивающих социальных средах организованность учебной группы, независимо от ее гендерной принадлежности является социально-психологической основой формирования мотивационно-ценностной включенности, хотя и проявляется по-разному.

Гендерные различия влияния организованности на формирование мотивационно-ценностной включенности проявляются в различиях факторов (организованности, включенности, единства действий и межгруппового единства у юношей и организованности, направленности и включенности у девушек), определяющих формирование мотивационно-ценностной включенности, а также в особенностях влияния отдельных компонентов организованности группы на формирование отдельных компонентов мотивационно-ценностной включенности, на их выраженность, а следовательно, и ее форму.

Литература

Елизаров, С.Г. Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему: опыт исследования / С.Г. Елизаров. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2009. – 197 с.

Елизаров, С.Г. Теоретические аспекты изучения мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему / С.Г. Елизаров. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. – 208 с.

Елизаров С.Г. Образовательная среда как развивающая социальная система / 6-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 25-26 октября 2012 г.) // Научный редактор М.О. Мдивани. – «М.: ФГНУ "Психологический институт» РАО, 2012. – 460 с.

Лунев, Ю.А. Социальное обучение молодежи: оптимальные условия, принципы, технологии / Ю.А. Лунев, А.С. Чернышев. – Курск, 1999. – 92 с.

Сарычев, С.В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совмест-

ной деятельности (социально-психологические основы) / С.В. Сарычев – Курск, 2007. – 155 с.

Чернышев, А.С. Психологическая школа молодежных лидеров / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.

Уманский, Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. (Избранные труды) / Л.И. Уманский. – Кострома, : Изд-во Костромского гос. ун-та, 2001. – 208 с.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной идентичности молодых специалистов

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 14-06-00597а

Емельянова О.Я, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

Шершень И.В, Воронежский государственный университет, г. Воронеж

Адаптация к профессиональной деятельности и переподготовка молодых специалистов является актуальной междисциплинарной проблемой в сферах психологии, педагогики, социологии и менеджмента, важной составляющей эффективной модели организационно-экономического взаимодействия систем профессионального образования.

Структура и особенности современных системы образования и рынка труда молодежи провоцируют ряд проблем, в частности обострение профессионально-личностной невостребованности. Современных выпускников характеризует недостаток практических навыков, в результате чего преимущество при приеме на работу отдается квалифицированным работникам. Однако общее количество выпускников увеличивается вследствие подготовки в негосударственных образовательных учреждениях. В России около 80% вакансий в СМИ и Интернет ориентированы на опытных работников, и только 10% - для молодых специалистов, 10 % вакансий составляет удаленная и временная работа. В целом, общий уровень квалификации работников имеет устойчивую тенденцию к снижению, а средний возраст высококвалифицированных специалистов возрастает.

Диспаритет в сторону быстрого развития сферы оптово-розничной торговли, в сравнении со сферой производства, актуализирует вакансии персонала для новых торговых комплексов. Основу кадрового состава промышленных предприятий преимущественно составляет трудоспособное население в возрасте за 45 лет, поскольку предлагаемые рабочие места зачастую не могут удовлетворять запросам молодых людей с точки зрения их качества и уровня оплаты труда.

Специалисты, не считающие возможным реализовать свои профессиональные компетенции на местах работы, где не созданы условия для профессиональной реализации и самообеспечения, уезжают в поиске работы в другие регионы или выбирают работу не по специальности.

Учебные заведения не всегда учитывают тенденции рынка труда, продолжая массовое обучение невостребованным профессиям. Как результат недостатков образовательной политики, в сфере профессионального образования значительную нишу занимают услуги получения второго высшего образования и организации курсов профессиональной переподготовки специалиста.

В отечественном образовании существует объективная необходимость во внедрении в учебный процесс актуальных знаний по преодолению личностных профессиональных проблем, что позволит будущим выпускникам стать психологически подготовленными к специфике деятельности в деловой среде.

Проблема социально-психологической адаптации работника к профессиональной деятельности рассматривается преимущественно с позиции установления взаимодействия человека с социальным окружением на рабочем месте, характеризующемся согласованием интересов, требований и ожиданий.

Профессиональная идентичность (по Л.Б. Шнейдеру) - феномен, обеспечивающий чело-

веку целостность, тождественность и определенность, который развивается в ходе профессионального обучения совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии. Произвольная профессиональная самоидентификация является, таким образом, решающим фактором успеха или, наоборот, неудач в работе.

Формируя профессиональную идентичность самостоятельно или с помощью групповых тренингов, работник корректирует собственный профессиональный стиль, начинает осознавать профессиональные возможности, учится управлять профессиональным развитием.

Создание профессиональной идентичности, в числе прочего, предполагает:

приобретение навыков в признании собственных заслуг в достижении результатов, умения принимать признание, приобретение опыта в признании заслуг другого;

осознание собственных недостатков в профессиональном становлении, в поступках;

получение навыков обратной связи;

соответствие личностным ожиданиям, осмысление вакансий;

умение корректно критиковать и воспринимать критику (агрессивность является выраженным дезадаптивным поведением);

умение управлять карьерным ростом;

готовность повышать профессиональную компетентность.

Главная цель достижения чувства профидентичности заключается в переходе от внешних источников подкрепления и обратной связи в профессиональной деятельности, способствующих повышению самооценки, к внутренним источникам, т.е. к самоподкреплению. На начальной стадии формирования профидентичности поддержку личности оказывают близкие люди, друзья и заинтересованные сотрудники организации. В дальнейшем предполагается, что индивид сделает чувство идентичности частью своего осознания.

Приняв функцию самостоятельного профоценивания, работник развивает в себе качества эффективного регулирования адекватного самовосприятия и позитивного прогнозирования карьеры.

При диагностике и формировании профессиональной идентичности используется теоретико-методологический подход, заключающийся в проведении фундаментальных исследований психологии данной профессии и изучении личностных особенностей специалиста.

Известно, что каждому типовому элементу деятельности соответствуют особые психологические качества. Например, работа, связанная с частыми разъездами требует подвижности нервной системы, быстрой адаптируемости и физической выносливости; бригадная форма труда – коммуникативности, готовности к сотрудничеству, доброжелательности.

Для выяснения внутренних механизмов успешности профессиональной деятельности исследуются природные предпосылки конкретной профессии. Однако, биологический фундамент, на основе которого строится образ профессиональной личности, не имеет строго определенной структуры. Определенному типу темперамента соответствует круг профессий, и только в этом диапазоне достигается успешная гармонизация индивидуальности. Для выявления такого сочетания применяется таксонометрический анализ (таксон – совокупность дискретных образов, связанных определенной общностью свойств и признаков, характеризующих эту совокупность).

Индивидуальные особенности личности являются существенным фактором выбора профессии, закрепления за ней стереотипов, формирования индивидуального стиля деятельности. По Я. Стерляу, такая тенденция связана со стремлением человека избегать частых мобилизаций, истощающих организм, требующих от него предельных усилий.

На первом этапе формирования профессиональной идентичности – диагностики – устанавливается взаимосвязь типа личности и сферы профессиональной деятельности, т. к. психофизиологические данные субъекта должны соответствовать условиям рабочего места. Некоторые профессионально значимые свойства можно развивать в процессе обучения или, непосредственно, адаптации к работе.

Диагностика состояния профессиональной идентичности наилучшим образом реализуется посредством тестовых заданий и уточняющих личных бесед.

Определяются уровни ведущих мотивов профессиональной деятельности (мотив труда,

социальной значимости труда, самоутверждения в труде и профессионального мастерства), ценностные ориентации работника. Следует отметить, что в зависимости от изменений условий социально-экономической среды резко изменяется иерархия ценностей. Данный факт иллюстрирует явление вынужденной миграции, когда вынужденные переселенцы ориентированы на поиск работы даже на менее выгодных условиях и более низкой квалификации, чем имели ранее. Затруднения в профессиональной деятельности, профессиональная дезадаптация, в свою очередь, накладывают негативный отпечаток на мироощущение, самооценку человека и условия его бытовой жизни.

Профессиональные интересы и склонности также играют значимую роль для идентичности, благодаря их наличию сокращается время привыкания к рабочему месту и стимулируется рост профессиональной компетентности.

Работники на смене этапов карьерного роста, а также переживающие изменение профессиональной среды (технологии, руководящего состава, рабочего места) нуждаются в активизации процесса адаптации через восстановление профессиональной идентичности.

Определить уровень адаптации личности можно, проанализировав оценки по критериям: состояние здоровья, настроение, тревожность, степень утомляемости, активность поведения, время, затраченное на привыкание к условиям работы. Дезадаптация выражается в нежелании деятельности и проявлении клиничко-патологических симптомов. Исследовав слабые профессиональные стороны и причины дезадаптивного поведения, необходимо разработать программу по совершенствованию негативного самосознания и выработке положительных профессиональных качеств.

В процессе профессиональной подготовки специалист получает знания, у него формируются умения и навыки, вырабатываются способы компенсации недостаточно выраженных, но значимых свойств. Тренинговый режим позволяет развить определенные желаемые свойства. На этапе адаптации к трудовым условиям корректируются мотивы профессиональной деятельности, трудовые установки, уровень притязаний.

Основной целью профессиональной подготовки является, прежде всего, обучение человека специальным навыкам и умениям.

Навыки разгружают сознательную деятельность от регулирования относительно элементарных актов, позволяя человеку сконцентрировать свое внимание на решении более сложных задач.

Умения предоставляют возможность варьировать способами реализации действий, некоторые из которых могут быть навыками. Основными характеристиками умений являются сознательность, целенаправленность, произвольность и вариативность в соответствии с изменяющимися условиями.

Проводить занятия по формированию профессиональной идентичности, на наш взгляд, целесообразнее в группе, чем индивидуально. Групповой фактор предоставляет человеку дополнительные возможности для восстановления реалистичности мироощущения, развития эмпатии, коммуникативных тренировок и приобретения навыков поведенческого анализа и временного прогнозирования. Убеждения, приобретенные в группе, выдерживают большее сопротивление влиянию среды и привычкам. Группа равных, совместно решающих задачу, является оптимальной средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере (по К. Левину).

Таким образом, исследование практик формирования профессиональной идентичности молодых специалистов в современных социально-экономических условиях приобретает важную роль для изучения соответствия и готовности человека работать по конкретной специальности и на данном рабочем месте.

Литература:

Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности //Вестник Воронежского государственного университета. Серия: экономика и управление. 2005. №2. С. 153-156

Стерляу Я. Роль тренинга в психологическом развитии.- М.: Прогресс, 1988.

Теории личности в западно-европейской и американской психологии. / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: «Бахрах», 2000.

Система работы с девиантными подростками в образовательном учреждении

Залуцкая

«В каждом ребенке солнце
– только дайте ему светить!» (Сократ).

Образовательное учреждение обладает уникальными возможностями по организации воспитательной работы с учащимися. Школа имеет огромное влияние на формирование и развитие личности ребенка, доступ к семье ребенка и механизмы воздействия на семейную ситуацию, располагает квалифицированными специалистами (педагогами, психологами, социальными педагогами), способными обеспечить ведение в образовательном учреждении эффективной работы по профилактике девиантного поведения. Стратегическим приоритетом профилактической работы по предупреждению девиантного поведения учащихся в нашей школе служит система позитивной профилактики, которая ориентируется не на проблему ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья, освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержки подростка и помощи ему в самореализации собственного жизненного предназначения. Согласно Таблице «Типы девиаций», составленной психологами И.А.Рудаковой, О.С. Ситниковой, Н.Ю. Фальчевской, у учащихся нашей школы наблюдались такие виды девиаций как :

- агрессивно- насильственное (оскорбления, побои);
- корыстное поведение (кражи);
- демонстрация, агрессия, вызов;
- бродяжничество;
- употребление ПАВ.

Это проявлялось в отказе от учебной и внешкольной воспитательной деятельности, педагогической запущенности, в правонарушениях с последующей постановкой на внутришкольный контроль и учет, в ИДН и КДН, эпизодических употреблении ПАВ. Большинство учащихся «группы риска» были из неблагополучных семей. Зная возрастные особенности подростков, изучив их семейное положение, особенности ценностно – смысловой сферы личности, мы пришли к выводу о необходимости создания программы работы, главным в которой будет не наказание подростка, а оказание ему реальной помощи. Мы считаем, что положительного результата в этом направлении работы можно достичь, объединив усилия педагогов (Методическое объединение классных руководителей), Совета по профилактике правонарушений и «Совета отцов» (родительская общественность) под руководством психолога школы. Функция психолога в этой работе: направляющая - разработка системы работы, отражение данного вида деятельности в планах работы школы, Методическом объединении классных руководителей, «Совета по профилактике правонарушений учащихся», «Совета отцов»; координирующая - выработка единых подходов с учетом индивидуально-психологических особенностей данных учащихся к воспитанию и обучению; обучающая - проведение теоретических семинаров, семинаров- практикумов, мини-тренингов, «круглых столов» по информированию о возрастных и индивидуально-личностных особенностях детей и обучению взрослых единым подходам к общению с учащимися девиантного поведения, приемам эффективной работы с данным контингентом учащихся. Так как системы ценностно - смысловых ориентаций, и связанная с ними направленность личности являются центральным звеном, в конечном итоге определяющим законопослушность либо противоправность поведения человека, то проблема изучения особенностей ценностно – смысловой сферы личности учащихся девиантного поведения является актуальной темой работы для психологов общеобразовательных школ. Она обусловлена, с одной стороны, существенной ролью, занимаемой преступностью несовершеннолетних в общей структуре преступности, с другой — необходимостью изучения ценностно-смысловой сферы личности учащихся девиантного поведения с целью выделения особенностей развития этой сферы у учащихся с девиантным поведением. Актуальность исследуемой проблемы, ее недостаточная разработанность, определили выбор программы работы.

Методологическую основу программы работы составили работы С.В.Быкова, Ю.А.Васильевой, Г.И.Гилинского, С.Я.Ермолич, А.Л. Литхарникова, Л.А.Регуш, Т.А.Шульги и др., в которых отражена значимость формирования ценностных ориентаций для личности, особенности ценностно- смысловой сферы несовершеннолетних.

Изучая особенности ценностно – смысловой сферы личности учащихся девиантного поведения, мы пришли к выводу об относительной недифференцированности восприятия собственной личности испытуемыми – , низкой степени осмысления такой реальности, как «Я» учащихся девиантного поведения в большей степени присуще закрытое (защитное) отношение к собственной личности, поверхностная оценка себя и своих качеств, общий негативный эмоциональный фон отношения к себе, переживание малой ценности и значимости собственной личности. Они переживают свою жизнь, как пустую, бесцельную, лишённую интереса, смысла и перспектив. Цели в жизни либо отсутствуют, либо набор их очень ограничен. Они ориентированы, прежде всего, на настоящее, с удовлетворением «здесь и теперь» потребностей при неразработанности, аморфности образа будущего. На отсутствие «временных перспектив» у данного контингента учащихся указывает и Д.И.Фельдштейн. Он полагает, что в отличие от правопослушных подростков, которые значительно больше думают о будущем, чем о настоящим или прошлым, правонарушители имеют «ретроспективную временную ориентацию», т.е. Обращены в прошлое. Очень важно проследить путь, который привел подростка к противоправному поведению. В этом аспекте полезной может оказаться информация о субъективном отношении несовершеннолетнего к себе, своему поведению, социальному окружению. О значимости последнего говорят исследования ценностно – смысловой сферы личности, которые показывают, что среди факторов, влияющих на прогноз будущего поведения (социально – психологическая обстановка в семье, степень влияния знакомых, друзей, физическое развитие, наследственность и т.д.), наиболее весомым оказывается фактор самопознания – честности и реалистичности осознания себя и своего социального окружения.

В результате проведенного нами диагностического исследования ценностно – смысловой сферы личности учащихся девиантного поведения мы выделили следующие особенности данной сферы:

1. Отсутствие ценностей, принятых в обществе, - познание, ценности культуры, активная деятельность в жизни. Подростки убеждены в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего – то своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, добиться материального благополучия.

2. Преобладающие ценности – материальное благополучие и наличие хороших и верных друзей.

3. В отношениях со взрослыми для учащихся девиантного поведения характерны отклонения в общении, приводящие к переживанию своей ненужности, утрате ценности своего «Я» и ценности другого человека. Эмоциональное отвержение собственного «Я» влияет на формирование отрицательного когнитивного компонента самооценки, который в свою очередь, определяет негативную установку по отношению к будущему, отсутствию перспектив. По результатам исследования определено, что в системе ценностей учащихся девиантного поведения доминируют ценности конформистской направленности, а деформация состоит в том, что в ценностно - смысловой сфере преобладает эмоционально-отрицательная окраска.

Итак, смысл жизни и ценностные ориентации у учащихся девиантного поведения отличаются по многим проявлениям от представлений правопослушных подростков. Реализация ценностей у данного контингента учащихся осуществляется с помощью самоутверждения, высоких запросов, независимости, смелости, граничащей с нарушением законов. В ценностный ряд подростков и юношей правонарушителей не входят такие качества, как ценность другого человека, ответственность, образованность, культурные ценности, труд, ценность своего «Я». Они уверены в том, что от них ничего не зависит, и поэтому ищут себе покровителей. Их не интересует общественное признание их деятельности, а только статус в обществе. Склонность к свободе, независимости приводит к поиску такой деятельности, которая приносит только материальное удовлетворение, а в способах «добывания» средств они проявляют неразборчивость. Учитывая психологические особенности развития детей данной категории, необходимо особое внимание обращать на формирование их смысла жизни, осознание своих

целей и построение жизненных сценариев. Именно на данных психологических особенностях и построена профилактическая программа работы с учащимися девиантного поведения .

Цель программы: уменьшение количества учащихся с девиантным поведением.

Задачи:

1. Знакомство учащихся с базовыми универсальными ценностями, определяющими личностную культуру несовершеннолетних:

- Семья;
- Познание;
- Общественно-полезная деятельность, труд;
- Отношение к себе;
- Отношение к окружающим людям;
- Отношение к друзьям;
- Отношение к будущему.
- Отношение к своему здоровью.

2. Совершенствовать эмоциональное, мотивационное, поведенческое развитие подростка:

- Обучение навыкам самоанализа;
- Развитие процессов произвольности для эффективного осуществления самоконтроля.

3. Способствовать в обретении подростками положительных ценностных ориентиров и личностных смыслов.

После получения значимых результатов исследования особенностей ценностно – смысловой сферы личности учащихся, возникла необходимость систематизировать работу педагога-психолога с учащимися девиантного поведения. Такая работа требует новых профессиональных подходов, разработки конкретных форм ее реализации и включает в себя несколько направлений работы школьного педагога - психолога: диагностическое, коррекционно-развивающее, профилактическое, просветительское и консультационное.

Этапы работы по программе:

1-й этап. Исходная диагностика учащихся с целью выявления особенностей ценностно-смысловой сферы личности учащихся девиантного поведения.

2-й этап. Непосредственная работа над темами программы. Параллельно проходит работа с родителями обучающихся с целью повышения их педагогической компетентности, акцентуации внимания родителей на особенностях подросткового возраста в социальное экспериментирование, в том числе употребление ПАВ, ранние сексуальные связи, вхождение подростков в молодежные компании с делинквентным поведением.

3-й этап. Проведение итоговой диагностической работы. Получение обратной, связи от подростков по результатам реализации программы.

4-й этап. Обработка результатов тестирования, проведение “круглого стола” с педагогами для анализа и подведения итогов работы.

5-й этап. Встреча с родителями (по их желанию) – индивидуальное психологическое консультирование.

Программа предполагает работу с подростками среднего (13 – 14лет) и старшего (14 – 16,5 лет) школьного возраста. Рассчитана программа на 24 занятия, которые проводятся в течение всего учебного года. Продолжительность каждого - 1 час-1 час 30 минут. Занятия проводятся 1 раз в неделю. Также в течение учебного года один раз в четверть проводятся занятия с родителями данного контингента учащихся всего 5 занятий.

Каждое занятие разработано в соответствии с классической структурой:

- Организационный блок (формирование настроения группы на продуктивное взаимодействие во время проведения занятия, эмоциональное подключение).
- Информационно – дискуссионный блок (получение и анализ значимой информации).
- Практический блок (приобретение личностно-значимого нового опыта в межличностных отношениях, групповом общении, расширение информационно-речевого поля).
- Завершающий блок (рефлексия).

Структура занятий ориентирована на достижение конкретных целей в каждом блоке и способствует разностороннему представлению о проблеме.

Программа реализуется через 4 взаимосвязанных направления:

- Информационное просвещение;
- Когнитивное развитие;
- Развитие личностных ресурсов;
- Развитие стратегий высокофункционального поведения и навыков отказа от употребления психоактивных веществ.

Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы:

Требования к педагогу - психологу :

- Структурированная информированность об индивидуально – личностных особенностях учащихся девиантного поведения.

- Готовность к сотрудничеству в рамках программы с учащимися, родителями, педагогами (один из критериев качества восприятия и осознания детьми информации по проблеме и эффективности результатов совместной деятельности). Умение создать доверительные отношения с «трудными» подростками.

- Наличие определенных личностных качеств: открытость, склонность к сотрудничеству и эмпатии, развитая мотивация помощи, общительность.

- Высшее психологическое образование.

- Опыт работы с детьми. Навыки групповой работы.

Срок реализации программы составляет учебный год, проводится 1 занятие в неделю и состоит из нескольких этапов:

Организационный. Набор группы, которая включает: направление на занятия – решение ВШК, ИДН, КДН, заявление на группу.

Диагностический. Определяется:

- Ценностно – смысловая сфера личности учащегося девиантного поведения;

- качество социальной осведомленности и представление о ближней и дальней перспективах жизни;

- медицинское заключение с допуском к занятиям.

Практический.

Состоит из занятий, включающих:

- сюжетно-ролевые игры;

- психотехнические упражнения с элементами скрытой профилактики девиантного поведения;

- элементы тренинга развития поведенческой коммуникативной гибкости подростков и расширения их ролевого репертуара;

- формирование и развитие установок на самопознание и саморазвитие;

Итоговый.

- психолого – педагогическая диагностика изменений произошедших как в групповой, так и в индивидуальной динамике;

- подведение итогов курса занятий с подростками;

- соотнесение критериям эффективности программы результатов деятельности группы и каждого его участника;

- определение количества учащихся, снятых с учета ВШК, ИДН, КДН.

Ожидаемые результаты реализации программы (промежуточные и итоговые):

Промежуточные результаты:

- Стабильность состава группы;

- Мотивация на участие в программе;

- Благоприятная психологическая атмосфера в группе;

- Установление доверительных отношений между участниками и ведущим;

Итоговые результаты:

- Уменьшение количества учащихся состоящих на учете в ВШК, ИДН, КДН.

- Устранение разрыва между теоретическим знаниями и своим собственным поведением;

- Обретение структурированности в представлениях о себе и жизни;
- Обретение положительных ценностей – смысловых ориентиров в жизни;
- Привлечение учащихся девиантного поведения к посещениям в спортивные секции, участию в общественной жизни школы.

Система реализации внутреннего контроля за реализацией программы:

- Заседания Совета по профилактике правонарушений учащихся; снятие учащихся девиантного поведения с учета ВШК, ИДН, КДН.

- Контроль за реализацией программы осуществляет педагог-психолог, который проводит занятия, наблюдает и отслеживает динамику изменений, происходящих со школьниками в ходе всего курса занятий.

- Родители наблюдают за изменениями в личностной сфере, поведении, эмоционально-волевой сфере детей.

Критерии оценки достижения планируемых результатов: качественных, количественных:

- наличие или отсутствие форм девиантного поведения;
- наличие волевых, эмоциональных и интеллектуальных ресурсов, достаточных для позитивной самореализации;
- наличия положительных ценностных ориентиров в жизни;
- умение рационально мыслить, заниматься самоанализом;
- способность к саморефлексии;
- развитие самодостаточности, способности брать ответственность за свои решения и действия на себя;
- наличие смысла жизни или какой-либо жизненной перспективы (краткосрочной или долгосрочной).

Среди количественных показателей можно назвать следующие:

- ориентация на формирование устойчивых позитивных жизненных ценностей;
- предпочтение здорового образа жизни;
- соблюдение норм и правил поведения в обществе;

Список литературы:

1. Алемаскин М.А. Воспитательная работа с подростками. – М.: Знание, 1979.
2. Антонян Ю.М. Социальная среда и формирование личности преступника (неблагоприятные влияния на личность в микросреде). – М., 1975.
3. Архипов В. Д. Подросток и закон / В. Д. Архипов. — Куйбышев: Печать, 1984. – 430 с.
4. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков. – Ереван: Луйс, 1980.
5. Белогуров С. Ю., Климович В. Ю. Программа “Профилактика подростковой наркомании. Навыки противопостояния и сопротивления распространению наркомании”, 2002.
6. Башкатов И.П. Социально-психологические особенности развития криминогенных групп подростков // Психология и профилактика асоциального поведения несовершеннолетних / Под ред. С.А. Беличевой. Тюмень: ТГУ, 1985.- С.15-26.
7. Братусь С.Б. Психология. Нравственность. Культура. – М.:Изд – во МГУ, 1994. – 96 с.
8. Бурлаков В. Н., Волгарева И. В., Федорова Г. Г. Основы профилактики правонарушающего поведения несовершеннолетних: Учебное пособие / В. Н. Бурлаков. — спб.: Питер, 1992. – 194 с.
9. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. — М.: Просвещение, 1998. — 168 с.
10. Быков С.В., Шальнова О.А. Уровень субъективного контроля и противоправное поведение подростков: Вестник Волжского университета им. В.Н.Татищева. Сер. «Юриспруденция». Вып. 18.Тольятти: Изд-во толпи, 2001.С.144.
11. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. – 1997. - № 2.
12. Гинзбург М.Р. «Психологическое содержание личностного самоопределения» // Вопр. Психол. 1994. N 3.

13. Газета «Камчатское время», 12.05.04 г.
14. Дуйсекеев Г. Малолетняя преступность – порождение эпохи перемен / Г. Дуйсекеев // Законность. 1999, № 3 – с. 4 — 8.
15. Ермолич С.Я. Ценностно-нормативные знания у подростков как условия повышения эффективности ранней профилактики девиантного поведения. // Социально-педагогическая работа.-1999.- №6.-С.37-43.
16. Журналы «Школьный психолог» 1998-2006 гг.
17. Кон И. С. Психология ранней юности. - М., Просвещение, 1989
18. Литхарникова.Л. Школьник: проблемы и ценности. В кн.: Наш проблемный подросток. Учебное пособие. – спб.: Союз, 1999.С.78-104.
19. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми.- спб.: Речь, 2000.
20. Макеева А.Г. Не допустить беды: Помогая другим, помогаю себе: Пособие для работы с учащимися 7 -8 кл.: В помощь образоват. Учреждению: “Профилактика злоупотребления психоактивными веществами”. – М.: Просвещение, 2003.
21. Рубан Л.С. Девиация как проблема безопасности // СОЦИС, 1999, № 5. – С. 70-74.
22. Самodelкин С. М., Сибиряков С. Л. Преступность несовершеннолетних и ее предупреждение / С. М. Самodelкин, С. Л. Сибиряков — Волгоград: Волга, 2002. – 224 с.
23. Сенько В.Г. Почему они стали такими?// Социально-педагогическая работа.-1999.- №2.-С.26-38.
24. Сибиряков С. Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи / С. Л. Сибиряков. — Волгоград: Волга, 1998. – 97 с.
25. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении. М., 2006.
26. Торхова А.В. Царик И.А. Некоторые аспекты отклоняющегося поведения подростков.//Гуманистическое формирование личности в современных условиях:Сборник статей под редакцией А.В.Торховой.Мн., 1998.-С.68-76.
27. Фельдштейн Д.И. Психологическая характеристика личности подростков-правонарушителей. // Психология развивающейся личности. – М. – Воронеж, 1996. – С. 284.
28. Фельдштейн Д.И. Особенности включения подростков-правонарушителей в систему общественно-полезной трудовой деятельности. // Психология развивающейся личности. – М. – Воронеж, 1996. – С. 285-304.
29. Шульга Т.П. Смысл жизни и ценности детей группы риска. М.: Полиграф – сервис, 2001.

О развитии конструктивной родительской позиции средством психологического тренинга

Захарова Г.И «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ),
г. Челябинск

Психическое развитие ребенка, формирование его личности наряду с родительским отношением, семейной атмосферой, личностными особенностями родителей, во многом определяется таким феноменом как родительская позиция. Родительскую позицию исследователи определяют как систему эмоционального отношения к ребенку, стиля общения и способов поведения с ним, когнитивного видения ребенка. Важнейшей составляющей родительской позиции является когнитивный образ ребенка, который отражает особенности восприятия и понимания родителями личности ребенка, его поведения. Исследователи выделяют глобальный и дифференцированный когнитивный образ ребенка. Глобальный образ характеризует возрастные особенности ребенка, а дифференцированный образ отражает его индивидуально-личностные качества. Неблагоприятное воздействие на развитие личности ребенка оказывает феномен мистификации как навязывание детям неадекватной системы представлений о себе.

Отечественный психотерапевт Захаров А.И. выделяет ряд параметров родительской позиции, провоцирующие нарушения эмоционально-личностного развития детей:

- непонимание родителями личностного своеобразия ребенка;

- несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей;
- непоследовательность, которая проявляется в постоянно меняющихся требованиях к ребенку;
- негибкость в отношениях с детьми, которая выражается неадекватными, стереотипными формами реагирования на ситуацию и проблемы ребенка;
- гиперсоциальность как стремление к воспитанию идеального ребенка, навязывание детям большого количества правил и условностей, чтобы вели себя всегда безупречно;
- доминантность как стремление подчинить ребенка, использование принуждения и репрессивных мер и др.

Под руководством и при непосредственном участии автора статьи выполнен ряд исследований, в которых изучалось качество взаимодействия между родителями и детьми в современной семье, виды родительской позиции и их влияние на психическое развитие ребенка: нравственную, эмоционально-волевою, мотивационную сферы и другие личностные структуры.

В наших исследованиях была определена достоверно значимая связь между видом родительской позиции и мотивацией достижения успеха у младших школьников. Известно, что для благополучного школьного обучения очень важно, чтобы мотивация достижения успеха всегда доминировала над мотивацией избегания неудачи. В этом случае ребенок будет стремиться к учебной деятельности, и добиваться значительных успехов в ней. Как показали результаты наших исследований, такие характеристики родительской позиции как сверхтребовательность, чрезмерный контроль, отношение к ребенку младшего школьного возраста как к маленькому неудачнику, отвержение ребенка существенным образом снижают его стремление к успеху, провоцируют проявление мотивации избегания неудачи. Изучалась нами и связь родительской позиции с проявлениями воли у ребенка младшего школьного возраста. Самый высокий балл по такому качеству воли как достижение цели в условиях помех набрали дети из семей, для которых характерны следующие особенности родительской позиции: принятие ребенка, кооперация с детьми, поощрение их самостоятельности.

Важными характеристиками родительской позиции, определяющей нормальное психическое развитие детей, являются её адекватность, динамичность и прогностичность. Адекватность родительской позиции отражает степень ориентированности родителей в восприятии индивидуальных и возрастных особенностей ребенка. Динамичность позиции означает её способность к изменению и вариативность приёмов взаимодействия родителей с детьми, гибкость в общении с ними. Прогностичность позиции характеризует способность родителей к предвидению перспектив развития ребенка, способность планировать способы взаимодействия с ребенком с учетом его развития.

Адекватность, прогностичность и гибкость родительской позиции определяются во многом психолого-педагогической компетентностью родителей. С целью формирования и развития адекватной родительской позиции нами была разработана и успешно реализуется тренинговая программа для родителей «Как сотрудничать с детьми?» Эта программа предназначена для родителей детей младшего школьного возраста и реализуется в группах из 8-12 человек.

Воспитание детей в духе ненасилия, миролюбия, уважения прав других людей, бережного отношения ко всему живому возможно в условиях сотрудничества с ребенком. Сотрудничество предполагает признание ценности личности ребенка, соблюдение равенства психологических позиций в общении с ним, личностно-ориентированное взаимодействие с детьми, побуждающее их к творческой активности, инициативе, самостоятельности. Отношение к ребенку с первых дней его жизни как к равноправному субъекту, как к уникальной личности, проявляемое в эффективно организованном общении с ним, является неотъемлемым условием нормального психического развития детей.

Тренинг определяют как метод активного обучения и развития личности. Основными методическими средствами тренинга являются дискуссия, мозговой штурм, ролевая игра, обратная связь, психогимнастические упражнения. В связи с этим тренинг позволяет родителям приобрести не только знания в области общения и воспитания, но и развить нужные умения и навыки, сформировать установки, необходимые для успешного общения с ребенком, безус-

ловного его принятия, а также осознать свои личностные особенности и их различное влияние на ребёнка.

Программа тренинга состоит из двух частей. Первая часть тренинговых занятий посвящена развитию коммуникативной компетентности родителей. Отечественные психологи (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Л. А. Петровская) предлагают рассматривать коммуникативную компетентность, исходя из структуры общения, как компетентность в восприятии другого человека, в установлении с ним контакта и обмене информацией. В связи с этим тренинговые занятия по формированию коммуникативной компетентности родителей нацелены на развитие следующих умений:

А) умений эффективного восприятия детей (умений понимать взгляды, мимику, жесты ребенка, пространственную организацию общения; умений определять и понимать эмоциональное состояние ребенка; умений экспрессивного самовыражения и психологической наблюдательности и др.);

Б) умений конструктивного взаимодействия с ребенком (умений обеспечить благоприятный климат для общения, выбрать оптимальную позицию в общении, организовать комфортное пространство общения и т.п.);

В) умений эффективной передачи и приема информации (умений активного и нереплексивного слушания и др.).

Занятия по второй части тренинговой программы посвящены освоению конкретных техник и приемов личностно-ориентированного взаимодействия с детьми. Эта часть программы предусматривает обучение родителей средствам ситуативной диагностики мотивов непослушания детей и конструктивному отражению родителями своих негативных эмоций; освоение компонентов психологической поддержки ребенка и техники активного слушания детей.

В ходе дискуссий, ролевых игр, выполняя психогимнастические упражнения, родители делают неожиданные для себя открытия. Например, они убеждаются в том, что наставления, запреты, приказания, угрозы и т.п., часто используемые в общении с ребенком, провоцируют только непослушание детей. Родители начинают понимать, что детям для нормального психического развития как воздух необходимо позитивное внимание, и если ребенку такого внимания не хватает, он неосознанно прибегает к непослушанию. В процессе тренинга родители начинают понимать, как страдают их «непослушные» дети от неудовлетворенности в общении со значимыми взрослыми самых насущных потребностей: в позитивном внимании, в безусловном принятии, в признании и уважении своей личности, в справедливости, в успехе.

В связи с этим на занятиях с родителями достаточно много внимания уделяется проблематике мотивов непослушания: развернутой характеристике и ситуативной диагностике, а также профилактике непослушного поведения. Рассматривая конкретные ситуации, и в процессе группового обсуждения, родители анализируют, какие конкретно потребности ребенок удовлетворяет при непослушном поведении, и как оно проявляется. Кроме этого родители пытаются выделить позитивные стороны непослушного поведения, т.е. Осознать, чем оно может быть полезно самому ребенку.

В качестве профилактики непослушания исследователи рассматривают психологическую поддержку ребенка. Психологическая поддержка – это процесс, в котором взрослый сосредоточен на позитивных личностных особенностях ребёнка, на положительных сторонах его поступка, на поощрении того, что ребенок делает с целью укрепления его самооценки; это процесс, который помогает ребёнку поверить в себя и свои способности. Психологическая поддержка помогает ребёнку почувствовать уверенность и свою личностную значимость.

На занятиях родители с большим интересом и настойчивостью осваивают такие составляющие психологической поддержки как безусловное принятие ребенка, позитивное внимание к нему, признание продуктов деятельности и особенностей поведения ребенка, одобрение его черт характера и личностных свойств. Принимать ребенка безусловно – значит любить его не за то, что он красивый, или умный, или послушный, или хороший помощник и т.п., а просто за то, что он есть. Ребёнок должен быть уверен: что бы он ни сделал, он достойное человеческое существо, даже если его поступок неприемлем.

Если детей любят без всяких условий, у них появляется чувство внутреннего равновесия, уверенности. Эта уверенность способствует формированию самоуважения ребёнка, что

помогает ему изменить свое поведение. Если же детей любят только тогда, когда они выполняют требования взрослых, соответствуют их ожиданиям, то они начинают чувствовать свою неполноценность. Детей начинают преследовать тревожность, неуверенность, низкая самооценка. Если ребёнок ведёт себя неправильно, совершает плохие поступки, то безусловное принятие его взрослым показывает ребёнку следующее: хотя взрослый и не признаёт его поведение, но по-прежнему уважает как личность. Безусловным принятием взрослый помогает ребёнку понять, что его неудачи могут происходить из-за отсутствия готовности или способности вести себя соответствующим образом.

Однако взрослые не смогут оказывать поддержку ребёнку, пока не научатся принимать сами себя; пока не достигнут самоуважения и уверенности. В связи с этим, осваивая такие составляющие психологической поддержки как признание продуктов деятельности и особенностей поведения ребенка, одобрение его личностных характеристик, родители сначала учатся выражать признание и одобрение самим себе. Вот некоторые примеры родительских признаний и одобрений, адресованных самим себе: «Я очень благодарна себе за то, что включилась в эту трениговую группу и обучаюсь сотрудничать со своим сыном и понимать его»; «Меня радует моя находчивость»; «Я в восторге от проявлений своей заботливости!».

На трениговых занятиях родители также обучаются эффективным способам отражения своих негативных эмоций. В процессе ролевых игр, их обсуждения родители заключают, что если ребёнок своим поведением вызывает у взрослого отрицательные переживания, нужно сообщить ему об этом. Отрицательные сильные эмоции не стоит держать в себе, и сохранять спокойный вид. С одной стороны, ребёнка не обмануть: по невербальным сигналам (выражению глаз, мимике, интонации, позе) ребёнок безошибочно определит состояние взрослого. С другой стороны, подавленная эмоция, как правило, через некоторое время прорывается и выливается в самые резкие слова или действия.

Сообщать ребёнку о негативных переживаниях, испытываемых родителями в связи с поведением ребёнка, можно как эффективно, так и неэффективно. Различие станет понятным, если сравнить две конструкции «Ты-сообщение» и «Я-сообщение». Многие сообщения, которые взрослые адресуют ребёнку, содержат слова: Ты; Тебе; Тебя. Например: «Перестань, Ты мне мешаешь! Сколько раз Тебе можно повторять?»

При использовании «Ты-сообщений» ответственность за напряжённую ситуацию и за Ваши переживания по этому поводу перекладывается на собеседника, в то время как существующая собственная эмоциональная проблема не осознаётся. Отражение взрослым своих эмоций, возникших в напряжённой ситуации в результате поведения ребёнка, означает формулирование собственной эмоциональной проблемы. Именно конструкция «Я-сообщение» показывает, какие эмоции у взрослого вызывает поведение ребенка, например: «Мне трудно говорить, и приходится повышать голос, когда кто-то шумит». Таким образом, «Я-сообщение» позволяет взрослому сообщить именно о себе, о своем переживании, а не о ребёнке, не о его поведении. В ходе специальных упражнений, ролевых игр, выполнения домашних заданий родители постепенно осваивают конструкцию «Я-сообщение».

Кроме эффективного отражения собственных эмоций родители овладевают и приемами снижения эмоционального напряжения у ребенка. Причины трудностей ребенка часто бывают спрятаны в сфере его чувств, переживаний. Тогда практическими действиями (показать, научить) ему не поможешь. В таких ситуациях ребенка лучше всего послушать. Если у ребенка эмоциональная проблема, его надо активно послушать. Активно слушать ребенка – значит возвращать ему в беседе то, что он вам (взрослому) сказал, при этом обозначив его чувство.

Родители на трениговых занятиях с интересом осваивают структуру активного слушания, которая включает невербальные и вербальные компоненты. В ролевых играх они обучаются организовывать эффективное пространство общения с ребенком, занимая позицию наравне, чтобы глаза ребенка и глаза взрослого находились на одном уровне. Осваивая вербальный компонент активного слушания, родители пытаются отражать те чувства и переживания ребенка, о которых он прямо не говорит, но которые можно в нем предположить, исходя из невербальных реакций (жестикуляции, мимики и т.п.). Активное слушание позволяет ребенку лучше осознать свои переживания. Благодаря этому он начинает самостоятельно продвигаться в решении своей проблемы. Активное слушание является эффективным средством изменения

самих родителей: они становятся более чувствительными к горестям ребенка; начинают проявлять больше терпения в общении с детьми.

Большой интерес родители проявляют на занятиях по теме «Я-слушания взрослого и навыки их определения». На этих занятиях происходит знакомство и работа с таким важным компонентом межличностного взаимодействия как «Я - слушания». Родители анализируют свойственные им «Я - слушания» как своеобразные фильтры, через которые они пропускают объективную информацию. При этом они выделяют свои не-гативные «Я - слушания», блокирующие творческий подход к взаимоотношениям с детьми, например: «Я тебе не верю», «Все равно у тебя ничего не получится» и т.п. Родители сравнивают свои «Я - слушания» в разных ситуациях: когда оценивают ребенка и когда принимают его без условий, когда общаются с послушными и с непослушными детьми. В процессе психогимнастики и ролевых игр происходит интенсивная работа с позитивными «Я - слушаниями», например: «Я тебя слушаю с интересом», «Я хочу тебе помочь» и т.п.

В процессе тренинга «Как сотрудничать с детьми?» у родителей происходит осознание, что ребенок нуждается в эффективном общении и психологической поддержке не только тогда, когда ему плохо, но и тогда, когда ему хорошо. Сотрудничество и психологическая поддержка способствуют формированию самоуважения ребенка, помогают поверить в себя и свои способности. В результате тренинговых занятий у родителей появляется стремление к личностно-ориентированному общению и сотрудничеству с детьми, формируется гибкая и адекватная родительская позиция.

Литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: черо, 2004. – 240 с.
2. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2007. – 319 с.
4. Кривцова, С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины / С.В. Кривцова. – М.: Генезис, 2000. – 288 с.
5. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – ООО Апрель-Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.

Особенности социальных представлений студентов о престарелых людях

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант 14-06-00434)

Зинина А.А. Российский государственный
Гуманитарный университет, г. Москва

В последнее время изучение молодежной группы представляет интерес для различных отраслей знания. В значительной степени это связано с тем, что российское общество, как социальный субъект, находится в сложной общественно-политической ситуации, для которой характерны преобразования политических и экономических институтов и реформирование социальной сферы. Данное положение усугубляет то обстоятельство, что вектор российских преобразований исторически не определен. Можно сказать, что в настоящее время внедрение изменений в России происходит слишком активно, в результате чего нестабильность трансформируемой системы близка к состоянию «динамического хаоса». В сложившейся ситуации именно ценностные ориентации молодежной группы, тенденции и перспективы ее развития являются основой для построения будущего стабильного российского общества.

В рамках данной статьи необходимо отметить, что здоровье общества и его целостность базируются на преемственности поколений и интеграции социально-демографических групп в единую систему. Известно, что в сегодняшней России многие социальные группы становятся исключенными, вытесненными на периферию общественной жизни. В частности, существует практика конструирования образа престарелого человека как индивида, неспособного адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, ущемленного в своих правах, оказавшегося на периферии общественной жизни. Кроме этого, престиж данной возрастной группы падает, и широкое распространение получают негативные стереотипы о престарелых людях и старос-

ти в целом.

В данной ситуации вполне закономерными можно считать выводы о том, что с каждым годом разрыв между поколениями все больше увеличивается. Молодое поколение перестало ценить мудрость и богатый жизненный опыт престарелых людей ввиду его непригодности в современных реалиях. Действительно, в век научно-технической революции процессы модернизации, урбанизации превращают пожилых людей в социальных изгоев. Данное обстоятельство приводит к неизбежным социальным потерям в позднем периоде жизни, оно ведет к представлению в общественном сознании старости как периода социальной дезадаптации. Нельзя не отметить, что сегодня также наблюдается тенденция к большей формализации взаимодействия молодежи и престарелых людей, что приводит к отчуждению последних. Кроме этого, для современного общества в целом характерно распространение пуэрилистического сознания, при котором молодежь выступает в качестве привилегированного социального слоя, в то время как престарелые люди в совокупности с бедными и малообразованными причисляются к группе маргинальных и социально слабых слоев. Вследствие этого, престарелые люди отделяются от общества и практически не имеют социальных контактов с представителями других возрастных групп. Вследствие подобной маргинализации престарелых людей общество теряет богатый жизненный опыт в его чувственном, интеллектуальном, социокультурном проявлении. Между тем, не вызывает сомнения тот факт, что преемственность поколений через передачу духовного и культурного потенциала общества является основой социального взаимодействия. Поэтому игнорируя и отказываясь от богатого опыта престарелых людей, общество самостоятельно разрушает собственные основы функционирования, обрекая себя на одностороннее и неэффективное существование.

Перечисленные доводы говорят о необходимости изучать особенности восприятия представителей старческого возраста молодежной группой. По мнению автора, для полного и всестороннего анализа проблемы наиболее подходящей является концепция социальных представлений С. Московичи. Неоднократно доказано, что данная концепция обладает рядом методологических возможностей для анализа трансформирующегося российского общества, поскольку социальные представления являются атрибутами коллективного субъекта и образуются в условиях динамичной социальной ситуации. Поэтому исследование социальных представлений молодежной группы о престарелых людях представляется крайне важным не только с точки зрения привлечения внимания к проблемам последних, но и с целью нахождения путей для их интеграции в обществе.

Исследование социальных представлений студентов о престарелых людях проводилось на базе РГГУ в 2012-2013 гг. Целью работы являлось изучение СП (здесь и далее СП - социальные представления) студентов как представителей молодежной группы. Процедура социально-психологического исследования включала два этапа: поисковый и основной. В общей сложности в исследовании приняло участие 80 человек, в числе которых 33 мужчины и 47 женщин. В данном исследовании возраст респондентов варьировался от 18 до 23 лет, все они не работали. Среди опрошенных были преимущественно неженатые и незамужние, несколько человек состояли в гражданском браке. По уровню доходов респондентов можно было отнести либо к малообеспеченным, либо к среднеобеспеченным слоям населения.

Исследование СП о престарелых людях проводилось с использованием следующих методов:

1) Шкала СП, разработанная автором на основе контент-анализа, проведенного на поисковом этапе исследования. Шкала состояла из 22 утверждений, для которых нужно было по пятибалльной шкале Р. Лайкерта оценить степень согласия. Оценочные шкалы были предназначены для выявления структуры СП путем математического подсчета коэффициента позитивных ответов – ТСП (Taux catégorique positif), предложенного Ж.-К. Абриком.[2, с.243]

2) Опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

3) Методика на определение ценностных ориентаций Е.Б. Фанталовой.

4) Методика «Незаконченные предложения».

5) Методика для диагностики социальной эмпатии (Мехрабиан А., Эпштейн Н., адаптация Орлов Ю.М., Емельянов Ю.Н.).

6) Рисуночный тест «Метафорическое изображение престарелого человека».

Статистическая обработка данных осуществлялась в программе Statistica.10. С использованием непараметрического критерия Манна-Уитни для несвязанных выборок, коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Центральным звеном в данном исследовании являлось изучение СП о престарелых людях, их структуры и элементов в группе студентов. Исходя из полученных данных, можно заключить, что ядро СП включает четыре элемента; близкая к ядру представления периферия состоит их одиннадцати элементов; удаленная от ядра представления периферия состоит из семи элементов.

В группе студентов в самом ядре СП появляются положительно и нейтрально окрашенные элементы. На когнитивном уровне учащиеся признают, что престарелые люди заслуживают уважения и имеют много свободного времени. Присутствие позитивных элементов в ядре СП может быть обусловлено социальной желательностью ответов. Это предположение подкрепляется включением в ядро нейтрального элемента. Другими исследователями неоднократно отмечалось признание молодежной группой наличия позитивных характеристик и качеств у престарелых людей.

Однако, в ответах респондентов преобладают мнения, согласно которым престарелые люди не имеют возможности содержать себя на должном уровне, не приносят пользу для государства, не имеют преимуществ, не ценятся и игнорируются как социально полезная группа. Большинство элементов СП отсылают к представлению о «стоимости» человека в условиях рыночной экономики. В этой связи престарелые люди воспринимаются как экономический и социальный балласт общества. Наконец, элемент «Престарелые люди не имеют преимуществ по сравнению с более молодыми людьми» отражает проблему увеличения разрыва между поколениями, вследствие чего происходит обесценивание знаний старшего поколения ввиду их непригодности на практике. Помимо этого, можно говорить об общем приоритете молодости, силы и красоты в обыденном сознании, при этом престарелые люди воспринимаются как отжившее поколение, причисляются к социально слабой группе. Важно отметить, что в группе студентов элементы СП активно коррелируют между собой вне зависимости от принадлежности к ядру или периферии. Полученные корреляции могут говорить об общей согласованности представлений и внутренней непротиворечивости.

Известно, что внутренние условия жизнедеятельности коллективного субъекта, его социально-психологические факторы, значимо связаны с характеристиками СП. В данном исследовании в качестве факторов конструирования СП мы рассматривали такие социально-психологические особенности личности, как толерантность, эмпатию и ценностные ориентации.

Толерантность, являясь моральным основанием для построения человеческих отношений, сохраняет свою значимость при формировании представлений о престарелом человеке. В целом, студенты имеют средний уровень толерантности. Большинство скорее негативных элементов СП имеют значимую обратную связь с наличием толерантных качеств. Установлено, что у студентов наличие толерантных личностных черт и установок взаимосвязано с уважительным отношением к престарелым. Полученная взаимосвязь соотносится с представлениями Н. С. Глуханюк и Т. Б. Гершкович, которые рассматривали отношение к престарелым людям с позиции толерантности и интолерантности к последним.

Стоит также отметить, что уровень эмпатийности как развития способности проникать в чувственный мир другого человека, также взаимосвязан с элементами СП. В основном у студентов преобладает средний уровень развития эмпатии. Люди с выраженной эмпатийностью в меньшей степени оценивают престарелых людей как несостоятельных, неспособных содержать себя на должном уровне и нуждающихся в помощи.

Ценностные ориентации студентов также взаимосвязаны с элементами СП о престарелых людях. Например, наиболее значимые ценности «Любовь», «Наличие хороших и верных друзей» и «Счастливая семейная жизнь» связаны с тремя элементами ядра представления.

Использование качественных методов анализа при изучении СП позволяет более глобально оценивать существующие системы убеждений в современном динамичном обществе. Более того, с помощью качественных методов становится возможным изучение неосознавае-

мых уровней мышления. Для достижения этой цели в исследовании использовался рисуночный тест и методика «Незаконченные предложения». По результатам рисуночного теста в группе студентов были выделены метафоры: «Одинокий престарелый человек», «Престарелый человек, вызывающий жалость», «Изображение престарелого человека через внешние атрибуты». Полученные данные наглядно демонстрируют, что студенты скорее негативно относятся к престарелым людям. Подобные показатели безусловно свидетельствуют об увеличении межпоколенного разрыва. Студенты видят престарелых людей неспособными адаптироваться к современным условиям технологического общества и признают, что их мудрость уже не актуальна. Это подкрепляется тем, что в данной группе представлена такая категория как «Старость = смерть». Несмотря на то, что данный факт недостаточно осознан, т.к. В процессе рисования наиболее ярко выявляются именно неосознанные реакции личности, он устойчив и доказывает существование негативных установок по отношению к престарелым людям в обществе. Данный факт подтверждается большим выражением негативных категорий при ответе на незаконченные предложения. Студенты акцентируют внимание на том, что престарелые люди зависимы от окружающих людей и имеют плохое положение в обществе, живут в нищете на маленькие пенсии и никому не нужны. Престарелые люди вызывают у студентов скорее жалость, а не заявленное на когнитивном уровне уважение. В данном случае особенно важно, что негативное отношение не переходит к агрессивным действиям по отношению к престарелым людям: оно выливается в исключение престарелых людей из всех общественных отношений, в отнесение их к «отработанным ресурсам».[4,с.30] Выявленный показатель является одним из наиболее значимых в исследовании и опасным для современного общества.

Полученные результаты свидетельствуют не только о стремительно увеличивающемся разрыве между поколениями, потере культурного опыта, но и о глубоком духовно-нравственном кризисе всего общества. Поэтому исследование представлений молодежной группы и формирование их ценностных приоритетов приобретают огромное значение в свете трансформационных преобразований в нашей стране. Вместе с тем приходится констатировать неутешительный факт: положения престарелых людей продолжает оставаться одной из наиболее острых проблем в современном российском обществе.

Список литературы:

1. Глуханюк Н.С. Поздний возраст и стратегии его освоения: учеб.-метод. Пособие / Н.С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович, Рос. Акад. Образования, Моск. Психол.-соц. Ин-т. - 2-е изд., доп. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003.
2. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
3. Краснова, О.В., Лидерс, А. Г. Социальная психология старения : учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Липский И.А. Пожилой человек и общество: грани взаимодействия // Расширение участия пожилых людей в развитии местного сообщества: Материалы семинара. Ярославль, 2003.
5. Писарев Л.В. Образ пожилых в современной России // Социол. Исслед. М, 2004. №4.
6. Смирнова Т.В. Стереотипный образ и социальная дистанция // Социологические исследования. М, 2008. №8.
7. Смолькин А.А. Социокультурная динамика отношения к старости: Дис. Канд. Соц. Наук. М.,2004.
8. Ядов В.А. Россия как трансформирующееся общество: резюме многолетней дискуссии социологов // Куда идет Россия? ... Власть, общество, личность. М.: Аспект-пресс, 2000.
9. Victor, C. R., Scambler, S. J., Bond, J. The Social World of Older People. Understanding Loneliness and Social Isolation in Later Life. Open University Press, 2009

Образ современного учителя

Зотова Т.В., Московский городской педагогический университет, г. Москва

Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов, новая концепция педагогического образования требует свежего взгляда на образ учителя, удовлетворяющего требованиям современного образования. Профессиональными стандартами определены компетенции, которыми должен удовлетворять сегодняшний учитель. При этом встает вопрос о том, как данные компетенции преломляются в личности учителя, какие личностные качества обеспечивают успешность деятельности. Речь идет о профессионально-важных качествах (ПВК) личности современного школьного учителя.

Под профессионально важными качествами (ПВК), основываясь на определении В.Д. Шадрикова, мы понимаем индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности. Вопрос о ПВК учителя в научной литературе изучен достаточно хорошо. Данной проблемой занимались Б.Ф. Ломов, А.И. Щербаков, Е.И. Рогов, Е.С. Романова, Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, В.Н. Козиев, Л.М. Митина, К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, В.А.Сластенин и др. В частности, в работе Е.А. Романовой выделяются следующие профессионально важные личностные качества и склонности учителя: «склонность к работе с детьми; умение заинтересовать своим замыслом, повести за собой; высокая степень личной ответственности; самоконтроль и уравновешенность; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность». Также удачными, на наш взгляд, являются классификации, предложенные Н.В. Кузьминой, рассматривающей структуру личности учителя как отражающую структуру педагогической деятельности и В.А. Крутецкого, рассматривающего в структуре ПВК учителя три группы качеств: личностные, дидактические и организационно-коммуникативные.

Современная образовательная система в связи с многочисленными реформами может предъявлять к личности учителя новые требования, не учтенные ранее. Также нас интересовало, каким представляется современный образ учителя различным субъектам и объектам образования: учителям, ученикам и родителям. Учителям будет полезно познакомиться с мнением учеников и их родителей, узнать, какие качества они недооценивают в желаемом образе учителя. Исследование проводилось в начальных классах общеобразовательной школы № 875 г. Москвы.

Целью эмпирического исследования было определение профессионально важных качеств современного учителя начальных классов, необходимых для успешной педагогической деятельности.

Объект исследования - личностные качества учителя начальных классов, влияющие на успешность профессиональной деятельности.

Предмет исследования - ПВК учителя начальных классов, реальный образ учителя, идеальный образ учителя.

Было проведено исследование ПВК идеального и реального образа учителя. Было выдвинуто предположение, что образ учителя будет несколько отличаться у учителей, у школьников и их родителей. Учёт мнений учителей, учеников и родителей позволит выразить наиболее актуальные социальные требования к ПВК личности современного учителя.

Выборка исследования — 50 человек. Выборка была разбита на 3 группы:

1 группа — ученики начальных классов в количестве 23 человек;

2 группа — родители учеников в количестве 16 человек;

3 группа — учителя в количестве 11 человек.

Методы и методики исследования: анкетирование, тестирование, метод экспертной оценки, анализ продуктов деятельности; методика «Модель поведения учителя», методика «Самооценка ПВК учителя начальных классов», тест «Незаконченные предложения», сочинение: «Мое представление об идеальном учителе». При обработке результатов исследования использовался качественный анализ результатов.

Психологический анализ результатов исследования позволил определить перечень ПВК

учителя начальных классов с точки зрения учителей, учащихся и их родителей и составить обобщенный идеальный портрет учителя.

Перечень ПВК идеального образа учителя с точки зрения самих учителей:

Любовь к детям
Знание психологии детей
Профессионализм
Ответственность
Широкий кругозор и эрудиция
Доброта и терпение
Строгость и требовательность
Артистизм и эмоциональность
Уверенность и оптимизм
Отзывчивость
Вежливость
Честность и справедливость
Самообладание
Принципиальность
Трудолюбие
Организованность
Педагогический такт.

Перечень ПВК идеального образа учителя с точки зрения учеников:

Любовь к детям
Профессионализм
Эрудиция
Доброта
Строгость
Справедливость
Оптимизм
Отзывчивость
Объективность
Внешняя привлекательность.

Перечень ПВК идеального учителя с точки зрения родителей:

Любовь к детям
Знание психологии детей
Профессионализм
Широкий кругозор и эрудиция
Доброта и терпение
Строгость и требовательность
Чувство юмора
Отзывчивость
Честность и справедливость
Самообладание и сила воли
Объективность
Внимательность
Педагогический такт
Организаторские способности
Целеустремленность
Порядочность.

Сравнительный анализ представлений об идеальном образе учителя начальных классов позволил выделить качества, повторяющиеся в ответах учителей, учеников и их родителей. Это:

Любовь к детям
Профессионализм
Эрудиция

Доброта
Строгость
Справедливость.

Анализ различий идеального образа учителя в 3-х группах испытуемых позволил выявить следующие особенности. Группа учителей составила более обширный список качеств идеального образа учителя. Это говорит о том, что учителя предъявляют к себе очень высокие требования и лучше знают свою профессию изнутри. Среди идеальных качеств, которые отметили только учителя, выделяются: трудолюбие, ответственность, вежливость, артистизм, эмоциональность. Примечательно, что ни ученики, ни родители не выделяют эмоциональность и артистизм как ПВК учителя.

Среди идеальных качеств, которые отметили только родители, следует отметить:

Порядочность, внимательность, чувство юмора, отзывчивость. Для родителей важно, чтобы учителя бережно обращались с их детьми и чтобы дети получали положительные эмоции от пребывания в школе.

Младшие школьники назвали качества, которые не были выделены учителями и родителями, это: оптимизм и внешняя привлекательность. Выбор детьми оптимизма говорит о желании детей получать больше положительных эмоций в школе. Что касается привлекательности внешнего облика, это объясняется тем, что дети хотят получать кроме знаний еще и эстетическое удовольствие в общении с учителем. Учителя же не придают этому качеству, к сожалению, никакого значения, поскольку, с их точки зрения, видимо, оно не влияет на качество обучения.

Рассмотрим реальный образ учителя, составленный 3 группами испытуемых.

Образ реального учителя начальных классов с точки зрения группы учителей:

Любовь к детям
Умение передавать знания детям
Профессионализм
Эрудированность
Трудолюбие
Умение воспринимать ученика как личность
Знание индивидуальных особенностей учеников.

Образ реального учителя начальных классов с точки зрения учащихся:

Любовь к детям
Умение передавать знания детям
Профессионализм
Эрудированность
Доброта
Строгость
Привлекательность внешнего облика
Чувство юмора

Образ реального учителя начальных классов с точки зрения родителей:

Любовь к детям
Педагогический такт
Доброта
Профессионализм
Умение передавать знания детям
Эрудированность
Порядочность.

Сравнительный анализ ответов 3-х групп испытуемых позволил выделить качества, повторяющиеся в ответах учеников, их родителей и учителей:

Любовь к детям
Умение передавать знания детям
Профессионализм
Эрудированность.

Рассмотрим личностные качества, которые назвали только отдельные группы испытуе-

ных. Учителя выделили в реальном образе учителя: трудолюбие, умение воспринимать ученика как личность, знание индивидуальных особенностей учеников. Интересно, что доброта присутствовала в идеальном образе учителя, но исчезла из его реального образа.

Родители отметили в реальном образе учителя такие качества, как порядочность, педагогический такт, доброта. Эти качества касаются сферы межличностных отношений. И ученики, и их родители уделили этой сфере большее значение, нежели учителя.

Ученики выделили в реальном образе учителя такие качества, как: строгость, привлекательность внешнего облика, чувство юмора. Такое качество, как строгость, говорит о том, что ученики нуждаются во внешней дисциплине, не любят, когда учителя «идут у них на поводу». Интересен тот факт, что ни учителя, ни родители не отметили это качество как важное. Кроме строгости в реальном образе учителя школьники отмечают внешнюю привлекательность учителя. Сфера эстетики очень важна для учеников. Внешний облик относится к перцептивной стороне межличностных отношений. В профессиях сферы «человек-человек» внешняя привлекательность помогает выстроить более удовлетворяющие отношения с партнерами по общению. Также учениками было отмечено чувство юмора, что говорит о желании получать помимо знаний еще и положительные эмоции в общении с учителями.

Сравнительный анализ образа реального учителя, составленный группой учителей, учеников и родителей позволил выделить обобщенный реальный образ учителя. Его составляют такие качества, как

- Доброта
- Знание индивидуальных особенностей учеников
- Любовь к детям
- Строгость
- Умение передавать знания детям
- Эрудиция
- Чувство юмора
- Педагогический такт
- Профессионализм.
- Внешняя привлекательность

Обобщенный портрет идеального образа учителя составляют следующие качества:

- Любовь к детям
- Профессионализм
- Эрудиция
- Доброта
- Строгость
- Справедливость
- Оптимизм
- Отзывчивость
- Объективность
- Чувство юмора
- Внешняя привлекательность.

Анализируя два этих списка, можно отметить качества идеального образа учителя, отсутствующие в списке реального образа учителя, это: справедливость, оптимизм, отзывчивость, объективность.

Обобщая сравнительный анализ ПВК идеального и реального облика учителя, отмеченного учителями, учениками и родителями, можно сделать следующие выводы:

Перечень ПВК учителя должен включать личностные качества, отражающие все три стороны процесса общения: коммуникативную, связанную с передачей информации, интерактивную, отражающую сферу взаимодействия и перцептивную, связанную с областью социального восприятия партнера.

Педагоги в большей степени склонны выделять среди ПВК учителя личностные

качества, относящиеся к коммуникативной стороне деятельности, к сфере передачи информации. Связано это с тем, что учителя считают своей главной задачей передачу знаний школьникам. Сфере взаимоотношений уделяется меньшее значение. Перцептивной же сторо-

не общения, например, внешнему виду учителя и вовсе не придается никакого значения.

Родители и ученики чаще учителей выделяют в перечне ПВК учителя качества,

Относящиеся к интерактивной стороне общения, к сфере взаимодействия, отмечая важность безопасного и комфортного общения. Они отмечают такие качества, как доброта, справедливость, внимательность, отзывчивость, педагогический такт, порядочность, чувство юмора. Родителям важно, чтобы с их детьми бережно обращались в школе. Для родителей также важно, чтобы их дети получали в школе положительные эмоции.

4. Ученики были единственной группой испытуемых, отметивших ПВК, относящиеся ко всем трем составляющим процесса общения. Помимо качеств, связанных с передачей знаний, они отметили качества, связанные с межличностными отношениями: доброта, справедливость, любовь к детям. Для школьников также оказалась важна и перцептивная сторона общения. Привлекательность внешнего облика выделяется ими как в идеальном, так и реальном образе учителя. Примечательно, что никто из взрослых не отметил это качество среди ПВК: ни родители, ни учителя. Педагоги должны взять это качество себе «на вооружение». Принадлежность профессии учителя к сфере «человек- человек» обязывает педагогов соблюдать дресс-код, не только удобный для работы, но и привлекательный для детей. Ученики отмечают также такие качества, как оптимизм и чувство юмора, подчеркивая тем самым потребность в получении положительных эмоций в общении с учителями.

Литература

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения.-М.: Академия, 2004.

Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.

Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.

Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: Владос, 1998

Романова Е.С. 99 популярных профессий. - Спб.: Питер, 2003.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 2004.

Создание областной системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса

Иванова В.М., Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, г. Псков

Современный этап развития системы образования характеризуется введением новых стандартов, отвечающих требованиям времени: интенсивный информационный поток, с которым так или иначе пытается справиться психика ребенка, ставит перед педагогами - психологами и педагогами задачу сохранения уникальности и адекватного развития личности, что подтверждают слова А.Г. Асмолова: «...изменение парадигмы образования: от усвоения знаний, умений и навыков к развитию Личности учащегося».

Озабоченность новыми стандартами находим в словах А. Г. Думчевой: «Стандартом сегодня декларируется нелегкий переход с предметно-центрированной к возраст-центрированной модели взаимодействия с учениками».

«Новизна предстоящего перехода состоит в изменении деятельности педагогов, в их массовом переходе от «знаниевой» к деятельностной парадигме образования,- считает ректор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доктор педагогических наук, профессор Э.М. Никитин.

Таким образом, наше государство благодаря договору с семьей и обществом приступило к обновлению структуры, содержания и условий системы образования.

Актуальность создания службы психолого-педагогического сопровождения в образовании на современном этапе стала еще более весомой в связи с продолжающимся процессом внедрения в систему образования Федеральных государственных образовательных стандартов, и Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации...).

Образование как результат двух взаимосвязанных целенаправленных процессов воспитания и обучения человека требует определенных, ясных критериев его эффективности и качества. Один из таких критериев - это развивающий компонент и его степень выраженности в педагогическом процессе. В связи с этим, имеет место необходимость включения в структуру педагогической деятельности образовательной организации компонента, обеспечивающего ее развивающий характер. И такой структурой является система психолого-педагогического сопровождения. Следовательно, миссия психолого-педагогического сопровождения заключается в обеспечении развивающего характера образования, т.е. создании психолого-педагогических условий в образовательном процессе, обеспечивающих психологическое благополучие участников образовательного процесса, сохранении их психического и психологического здоровья, предполагающее полноценное психическое и личностное развитие на всех возрастных этапах.

В начале 90-х годов прошлого столетия, а на сегодня это более 20-ти лет, в образовательных учреждениях была введена новая должность педагог-психолог. Главной задачей психологической службы школы была и остается забота о благополучии ребенка в ее пространстве. Можно констатировать, что накоплен огромный опыт психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и самочувствия в нем детей.

Новые условия жизни и системы образования диктуют новый взгляд на ситуацию развития, соответственно, процесс психологического сопровождения педагогической деятельности школы может строиться с учетом новых обстоятельств.

Словари следующим образом трактуют это понятие: «Сопровождать - значит идти, ехать вместе с кем - либо в качестве спутника или провожатого» (Д. Ушаков); «Сопровождать - провожать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать» (В. Даль). Таким образом, понятие «сопровождение» трактуется как движение рядом, вместе, проводы, облегчение адаптации к новым условиям жизнедеятельности.

Точка зрения М.Р. Битяновой, рассматривающей сопровождение в качестве одного из приоритетных направлений в деятельности психолога образования, близка нам, так как она выражает саму суть деятельности психологической службы, а именно как «...систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально – психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия».

В широком смысле в настоящий период времени психологическое сопровождение понимается как системная интегративная технология социально-психологической помощи семье и личности (М. Битянова, Л. Митина).

Качественно организованное социально-психологическое сопровождение способствует личностному росту, раскрывает заложенный в человеке потенциал, помогает уверенно достигать целей.

Следовательно, можно сказать, что социально - психологическое сопровождение — это:

- один из видов целостной и комплексной системы социальной поддержки и психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности социально-психологических служб;
- инновационная технология, создающая условия для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности.
- «симфоническая личность» - особые взаимоотношения между сопровождающим и теми, кто получает поддержку.

Психолого-педагогическая деятельность в рамках идеи психологического сопровождения развития детей заключается в следующем:

1. Сопровождение естественного пути развития ребенка на определенном возрастном, социокультурном этапах онтогенеза;
 2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов;
 3. Помощь ребенку в ориентации в конкретных условиях, которые невозможно изменить, создание условий для эффективного обучения и развития;
 4. Взаимодействие участников всех категорий участников педагогического процесса.
- Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в

образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Внедрение новых стандартов общего образования существенно изменяет всю сложившуюся систему обучения и воспитания в школе, определяя одно из ведущих мест формам и методам использования психологической составляющей в содержании и организации образовательной среды школы, что делает более значимой деятельность педагога-психолога как центральной, объединяющей усилия всех педагогических работников должности. Первоочередной задачей в образовательной организации является сохранение и укрепление психического и психологического здоровья учащихся, индивидуализация педагогических усилий, обеспечение психологически безопасной и комфортной образовательной среды. В связи с этим и возникает потребность организации психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС как на региональном, муниципальном уровнях, так и на уровне каждой образовательной организации.

По сути, нам следовало объединить усилия психологических кадров образования области в рамках единого психолого-педагогического пространства, в котором с одной стороны активизируется собственно психологическая деятельность специалистов, а с другой будет создана база для эффективного взаимодействия всех категорий участников педагогического процесса.

Системно-деятельностный подход к решению задачи построения единой областной службы психолого-педагогического сопровождения позволил добиться определенных результатов и на данный момент мы можем констатировать успешное создание таковой службы в области.

В рамках мероприятий института повышения квалификации, в том числе совместно с Государственным управлением образования области, мы постепенно формировали общие принципы и подходы к организации структуры психолого-педагогического сопровождения на местах. А именно, проводимые нами курсы повышения квалификации, семинары, областные тематические консультации, вебинары, научно-практические конференции, тематические круглые столы и другие виды учебно-методической работы для педагогов-психологов, социальных педагогов позволили создать в каждом из муниципальных образований области методические группы или объединения специалистов сопровождения. В этой работе мы опирались также на сетевые центры повышения квалификации и стажировочные площадки области. Планы работы каждого из объединений стали основой для систематизации и создания программы психолого-педагогического сопровождения области.

С целью научно-методического обоснования организации службы психолого-педагогического сопровождения области при институте повышения квалификации была создана группа экспертов, перед которой были поставлены следующие задачи:

-провести анализ объективной реальности психолого-педагогического сопровождения в регионе (обеспеченность кадрами педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов, содержание их должностных инструкций, наполненность образовательных организаций всех уровней образования и др.);

-сформулировать предложения по организации функционирования службы психолого-педагогического сопровождения для полноценного решения задач современного образования (ФГОС, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и др.);

-предложить модели возможных вариантов взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения на уровне муниципалитетов и образовательных организаций;

-создать критериальную базу эффективности функционирования службы психолого-педагогического сопровождения.

Анализ реальной ситуации, сложившейся за последние годы в учреждениях образования показал, что количество специалистов по сравнению с периодом введения должностей педагога-психолога и социального педагога сократилось вдвое.

Предложения по созданию полноценных служб психолого-педагогического сопровождения для обеспечения решения задач, поставленных введением ФГОС, выразились в восста-

новлении необходимого количества специалистов и кроме того, в соотношении количества ставок специалистов с количеством воспитанников и обучающихся (1 ставка педагога-психолога, 0,5 ставки социального педагога на 250 учащихся в школе и по 1 ставке педагога-психолога и социального педагога на дошкольные учреждения численностью более 6 детских групп).

В результате деятельности экспертов были созданы примерные модели организации служб психолого-педагогического сопровождения на уровне муниципалитетов. Варианты моделей создания и эффективного функционирования служб подобраны с учетом разнообразия видов и наполняемости образовательных организаций (школы с количеством учащихся от 50 до 2500 тыс. учащихся, филиалы, начальные, основные школы и др.). Виды моделей приняли следующее выражение:

- базовая: в образовательных организациях с численностью учащихся более 500 и в дошкольных образовательных организациях с 6 и более детских групп (функционирует в рамках одной образовательной организации);

- комплексная: в образовательных организациях с численностью учащихся от 500 до 200 (база для модели) и других образовательных организациях с численностью учащихся менее 200 (функционирует как в базовой образовательной организации, так и предоставляет услуги сопровождения другим образовательным организациям в рамках данного населенного пункта, обслуживая на договорных условиях прикрепленные образовательные организации в рамках модели);

- комбинированная: в образовательных организациях с численностью учащихся менее 200 и дошкольных образовательных организациях менее 6 детских групп (объединяет несколько образовательных организаций других населенных пунктов района, находящихся в транспортной доступности к ближайшей базовой или комплексной модели).

Для определения критериев успешности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации ФГОС нами избраны ресурсный, деятельностный и системный подходы. Ресурсный подход ориентирует нас, прежде всего на человеческие ресурсы: менеджеры образования, специалисты, реализующие психолого-педагогическое сопровождение. Деятельностный подход выводит нас на весь спектр профессионального сопровождения образовательного процесса специалистами. Для успешного выполнения всех видов деятельности специалистами необходимы соответствующие дидактические и методические ресурсы. Системный подход требует согласования по функциям, содержанию, финансовому, материально-техническому обеспечению, по времени исполнения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на региональном, муниципальном, а также на уровне образовательной организации. По результатам изучения различных критериальных подходов нами было определено три группы критериев.

Первая группа критериев успешности психолого-педагогического сопровождения – на уровне региона (нормативно-правовая база, кадровое обеспечение, региональная структура обеспечения, финансовое обеспечение).

Вторая группа критериев успешности психолого-педагогического сопровождения – на уровне муниципалитета (эффективность деятельности по направлениям: психолого-педагогической профилактики, просвещения, диагностики, коррекции, развития, консультирования, экспертизы, проектирования, мониторинга, профориентации).

Третья группа критериев успешности психолого-педагогического сопровождения – на уровне образовательной организации (содержание обязательных видов деятельности на дошкольном, начального обучения, основного звена, старшего звена, специального коррекционного обучения).

Дополнительно выделены общие критерии для каждой отдельно взятой службы психолого-педагогического сопровождения:

- социально-педагогическая эффективность (позитивная социализация);
- психологическая эффективность (личностное развитие и комфортность взаимоотношений со сверстниками и педагогами);
- медицинская эффективность (безопасность и здоровье).

Таким образом, построение системы психолого-педагогического сопровождения в соответствии с требованиями ФГОС сопряжено с траекториями профессиональной деятельности

всех участников образовательного процесса без исключения и достигнет целевых ориентиров эффективности при условии планомерного решения сформулированных задач.

Литература:

Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / Под ред. А.Г. Асмолова. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

Битянова М.Р. Мониторинг универсальных учебных действий: от проекта к результату / Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. – М.: ООО «Федерация психологов образования России», 2011.

Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000.-

Деникина Е.В. Методы измерения результатов обучения в логике компетентностного подхода // Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. – М.: ООО «Федерация психологов образования России», 2011.

Думчева А. Г. Построение модели психологического обеспечения реализации ФГОС в образовательном учреждении / Материалы XVI Международной научно-практической конференции «Школа – пространство для жизни»: под общ. Ред. С.М. Шингаева.- СПб.: СПбАППО, 2012.

Лебедева М.В. Приоритеты психолого-педагогического обеспечения внедрения ФГОС // Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. – М.: ООО «Федерация психологов образования России», 2011.

Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования: Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/ 16// Вестник образования.- 2003.- №18.

Никифорова Г.В., Крупенина А.В., Нестеренко-Костенко И.В. Изменение содержания психолого-педагогической работы в условиях внедрения ФГОС//: Журнал "Справочник педагога-психолога. Школа".- 2012 .- №5.

Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях / Под ред. Л.М. Митиной.- М., 2010.

Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». (Москва, 14-16 ноября 2010 года): Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. - М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»; ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, 2010.

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба.- М., 2008.

Шингаев С. М. Роль психолога в образовательном пространстве школы/ Материалы XVI Международной научно-практической конференции «Школа – пространство для жизни»: Под общ. ред. С.М. Шингаева.- СПб.: СПбАППО, 2012.

Проблема духовно-нравственного развития будущих специалистов сферы психологической деятельности

Игумнова Г.В. , Межрегиональный открытый Социальный институт, г.Йошкар-Ола

Тема нравственности в отечественной психологии в последние годы становится все более актуальной. Актуальность заключается в том, что «снижение нравственного уровня личности и общества в целом, наблюдающееся в нашей стране с конца прошлого столетия, существенно сказывается на психическом и физическом здоровье человека и благополучии общества».

Бесспорно, что будущее нашего общества зависит от того, какие нравственные ориентиры выберут представители молодого поколения. В работе Л.Б. Волинской отмечается, что для развития нравственной культуры человека необходимо, чтобы повседневное нравственное поведение стало внутренней потребностью для человека. Действия, идущие вразрез со складом души, личностной направленностью человека, являются просто формальными и мало спо-

собствуют развитию нравственности. Настоящее нравственное развитие становится реальным только тогда, когда вписывается в эмоциональную направленность человека.

Значительный вклад в исследование данной проблемы внесли такие ученые, как Л.М. Аболин, Б.С.Алишев, Т.Н.Березина, С.К. Бондырева, Г.В. Безюлева, Л.Б. Вольтинская, А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, Л.М. Попов, В.Д.Шадриков, П.Н.Устин, Ю.Н. Устина и др.

Различные аспекты проблемы нравственности рассматривались в исследованиях В.И.Андреева, О.С.Богдановой, С.К.Бондыревой, О.С.Гребенюк, Е.Н.Двиняниновой, Н.А. Журавлевой, Е.К.Золотаревой, И.А.Ильина, А.А.Ким, Г.С.Кожухарь, Б.Т.Лихачева, И.С.Марьенко, М.И.Рожкова, Л.И.Рувинского, Ю.П.Сокольников, И.Ф.Харламова, С.В.Черенковой, А.И.Шемшуриной, М.И.Шиловой, А.В.Юревич, М.Г.Яновской и др.

Большинство авторов сущность и механизм нравственного воспитания рассматривают в контексте таких понятий, как «мораль», «нравственность», «духовность». Однако некоторые авторы (В.С.Библер, Б.П.Битинас, Б.С. Братусь, И.А.Зимняя, А.В.Кашин, Г.В. Ожиганова) разделяют эти понятия .

В результате проведенного исследования, Г.В. Ожиганова предложила понимание духовности как стремление личности к реализации своих высших возможностей, претворение в жизнь своих духовных идеалов.

В современной психологии (В.Д.Шадриков) духовность связывают с духовной сущностью человека, с духовным началом, в качестве которого выступает «дух», «душа». Под духовными способностями в этом случае понимают свойства духа, некоего идеального познающего начала, «я».

Как указывает Б.С.Алишев, «добро – феномен, имеющий выраженную социальную, культурно-нравственную составляющую.».

Одним из перспективных, по мнению П.Н.Устина, видится подход, разрабатываемый Л.М.Поповым. Автор рассматривает этическую составляющую как комплексную характеристику, включающую два полюса направленности (в сторону добра или зла) и определяет ее основные структурные компоненты, которые выражаются в общепринятых этических качествах, определяющих взаимоотношения людей друг с другом.

Среди этически конструктивных качеств, отражающих вектор добра, выделяются «смирение, раскаяние, самовоспитание, гуманность, скромность, великодушие, ответственность, честность и др.». Среди этически деструктивных качеств, отражающих вектор зла, выделяются такие, как «коварство, хамство, эгоизм, аморальность, цинизм, зависть, беспринципность и др.». Кроме того, автор выводит «индекс человечности – интегративный показатель, характеризующий особенности соотношения как позитивных, так и негативных компонентов этического комплекса субъекта.».

Согласно философской мысли, нравственный смысл жизни первоначально и окончательно определяется самим добром.. Добро в абсолютном значении, замечают А.А. Зюзя и А.Н. Бражникова, – этическое понятие, объединяющее все, «имеющее положительное нравственное значение, отвечающее требованиям нравственности, служащее ограничению нравственного от безнравственного, противостоящее злу». Однако источники добра и зла находятся, прежде всего, в человеке и проявляются в сознательной деятельности и поведении человека. Добро есть нормальное и должное отношение человека к другим людям, к делу, которому он служит, к окружающему миру в целом. В стремлении делать добро другим и проявляется такое человеческое качество как доброта.

Доброта как нравственное качество человека проявляется, по мнению Л.М.Попова, прежде всего, в любви, милосердии, альтруизме, терпимости, помощи, стремлении делать добро другим людям, не ожидая внешнего или внутреннего вознаграждения.

По утверждению В.А.Сухарева, доброта проявляется: - в склонности к позитивному мышлению в отношении других; в способности быть непритязательным по отношению к другим; в мягкости сердца. Настоящая доброта всегда проявляется там, где есть правильное понимание того, как помочь другим людям, и там, где есть твердость характера, способная противостоять недостаткам.

При этом, «если человеку не хватает уверенности в себе или он побаивается окружающих», замечает А.Делурм, «едва ли он будет по-настоящему добрым. Его уязвимость требует

защитных стратегий поведения, и он проявляет эгоцентризм, расчетливость или слабость».

«Настоящая доброта, подчеркивает Томас д,Ансембург, предполагает еще и храбрость, чтобы отстаивать то, что мы считаем хорошим, готовность возвысить свой голос против того, что представляется нам опасным или ошибочным».

Анализ результатов исследования А.В. Юревич представляется достаточно актуальным, так как в ходе его проведения автором выявлены причины «испарения моральности», одна из которых - ослабление внутреннего (нравственного) контроля. В российском обществе, замечают А.Л.Журавлев и А.Б.Купрейченко, всегда существовали и существуют в настоящее время «категории людей, выполняющих полезные функции в жизнедеятельности современного общества, которые целесообразно обозначить термином «нравственная элита». Существует высокая потребность больших масс людей видеть ее представителей на ключевых позициях во всех сферах общественной жизни.

Проектирование будущего развития России, по мнению Л.Б.Волынской, «должно обязательно предусматривать проект развития и целенаправленного формирования нравственной элиты российского общества, предполагающей высочайшую не только нравственную, но и психологическую культуру бытия, как отдельного человека, так и его многочисленных общностей».

К этой категории можно отнести и специалистов сферы психологической деятельности.

Литература

1. Алишев, Б.С. Добро и зло в представлениях российских студентов /Б.С.Алишев, О.А.Аникеенок, О.Н.Галанина // Вопросы психологии. – 2013. - № 2. – С. 41-51.

2. Воловикова, М.Н. Нравственность в современной России //М.Н.Воловикова // Психологический журнал. – 2009. - № 4. – С. 95-97.

3. Волынская, Л.Б. Психологические предпосылки становления нравственной элиты / Л.Б.Волынская //Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. - № 5. – С. 86-91.

4. Делурм, А. Насколько вы добры /А.Делурм //Psychologies. – 2011. - № 11. – С. 150-154.

5. Журавлев, А.Л. Роль нравственной элиты в российском обществе: постановка проблемы и возможности исследования /А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко //Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. - № 2. – С. 5-19

6.Зюзя, А.А. Доброта как нравственное качество человека /А.А.Зюзя, А.Н.Бражникова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2011. – Вып. 11 (81) [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/6cf77995-72a0-4286-a3cd-dc7b201e7e46>

7. Игумнова, Г.В. Психология доброты. Психея /Г.В.Игумнова. –[Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://www.psy.su/psyche/projects/771/>

8. Ожиганова Г.В. Психологические аспекты духовности/ Г.В. Ожиганова// Психологический журнал.-2010.-Том31,№5.-С.39-53

9. Попов, Л.М. Проблемы этической психологии: предмет и методы /Л.М.Попов, Ю.Н.Устина // Психология человека в современном мире. - Том 6. - 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, - М.: Институт психологии РАН[10], 2009. – С. 92-100.

10. Сухарев, В.А. Психология добра и зла /В.А.Сухарев. [Электронный ресурс]- Режим доступа: <http://log-in.ru/books/psikhologiya-dobra-i-zla-sukharev-v-a-obshaya-psikhologiya/>

11. Шадриков, В.Д. Духовные способности /В.Д.Шадриков. – спб: Питер, 2003. – 207 с.

12. Юревич, А.В. Нравственное состояние Российского общества /А.В.Юревич // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. - № 3. – С. 107-117.

Студенческая семья как особая модель семейных отношений

Калашникова М.Б., Новгородский государственный университет им.

Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Проблема изучения молодежных семей в связи с острым ухудшением демографической ситуации в стране представляется весьма актуальной, учитывая роль молодежи в замещении уходящих поколений и воспроизводстве социально-демографической структуры общества.

Большинство психологов и социологов, исследующих семейные отношения, подчёркивают важность именно начального периода развития семьи. В это время происходит супружеская адаптация, формируются семейные нормы, осуществляется овладение ролевым поведением. Одновременно в этот период обостряются все проблемы супружеской жизни. Так, в 2009 году в России на 300 тысяч свадеб регистрировалось 400 тысяч разводов и почти 40% из них приходилось на молодые семьи.

Студенческая семья – это молодая семья, она создаётся и развивается по общим законам и поэтому ей свойственны все особенности молодой семьи. Согласно периодизации В. А. Сысенко, термин «молодая семья» понимается весьма расширено – «совсем молодые браки» – от 0 до 4 лет стажа и «молодые браки» от 5 до 9 лет.

По определению социолога Т. А. Долбик-Воробей «студенческий брак – это семья, где, либо один из супругов, либо оба супруга обучаются по очной форме в учреждении высшего профессионального образования и состоят в каком – либо виде брачного союза (в официально зарегистрированном или фактическом браке)». Из этого определения следует, что студенческая семья может быть как полной (оба супруга являются студентами), так и неполной (один из супругов студент).

В 2013 году на базе Новгородского Государственного Университета имени Ярослава Мудрого было проведено исследование с целью выявления особенностей студенческих семей, ролевых ожиданий и притязаний молодых семейных пар. В исследовании приняли участия 160 студентов: 80 юношей и 80 девушек в возрасте от 18 до 23 лет. Стаж семейной жизни от 1 года до 5 лет. При этом

- 40 семей, состояли в зарегистрированном брачном союзе;
- 40 семей, в незарегистрированном.

В качестве методов и методик исследования были использованы анкетирование, беседа, шкала семейного окружения (ШСО), шкала семейной адаптации и сплоченности (FACES-3). Приведем только некоторые данные, полученные в этом исследовании.

В последние годы сокращается количество семейных пар, где оба супруга являются студентами. По данным исследования, среди студенческих семей, полная студенческая семья встречается только у 28% опрошенных семейных студентов. У большинства оставшихся – супруг (а) либо уже закончили вуз ранее, а теперь работают, либо только работают. Для сравнения можно привести пример опроса, проведенного среди студентов в 1986 г. - среди состоящих в браке студентов, полную студенческую семью имели 45% опрошенных студентов.

В студенческих семьях формируется модель будущих семейных отношений – распределение власти и обязанностей, поиск такого типа отношений, который удовлетворял бы обоих супругов, вырабатываются общие семейные ценности. У молодых супругов актуализируются проблемы психологической и бытовой адаптации: решаются вопросы лидерства, эмпатии, распределения домашних нагрузок. Конфликт в молодой семье происходит именно из-за наличия у молодых супругов представлений о семейной жизни, в чем-то противоречащих друг другу.

Особенностью отношений в студенческой семье является обеспокоенность обоих супругов появлением конфликтов, независимо от их характера и частоты. 68% мужей и 76% жен отметили это. По опроснику ШСО преобладающими отношениями между членами семьи в зарегистрированном студенческом браке были сплоченность и конфликт, а в незарегистрированном – экспрессивность и конфликт.

Еще одной характерной чертой студенческого брака является разнообразное содержание конфликтов. Они связаны как с основными сторонами жизнедеятельности семьи, так и самым широким спектром проблем, решаемых супругами в период адаптации. Если в зрелой семье

сфера конфликтов ограничена и причины ссор достаточно однообразны (воспитание детей, бытовые и материальные проблемы, взаимоотношения с родственниками), то в молодой семье поводом для столкновений становится буквально все: распределение ролей, проведение досуга, нехватка времени и денег, в связи с появлением новых обязанностей и многое другое. В нашем исследовании были отмечены такие причины конфликтов как: «не хочет ходить тусоваться», «не дает мне компьютер», «часто занимает у меня деньги» и др.

Исследование показало: сегодняшняя молодежь слабо подготовлена к разрешению семейных конфликтов. Настораживающим является тот факт, что среди опрошенных нами респондентов 2,5% состояли ранее в юридически оформленном, а 7,6% нелегитимном браках. Развод становится ординарным событием. Раз уж в студенческие годы юноши и девушки успевают заключить брак и развестись, сохраняется угроза и для будущего: как показывают материалы многих исследований, наблюдается тенденция развода и у вступивших в брак детей разведенных родителей. Среди причин, которые повлияли на расторжение брака, студентами вне зависимости от пола и места обучения были названы: психологическая несовместимость супругов; бытовая неустроенность в браке; материальное неблагополучие. Замечено, что откладывание браков, в результате каких бы то ни было причин, не сопровождается откладыванием сексуальных отношений среди молодежи. А это нередко приводит к нежелательной беременности, которая заканчивается, как правило, абортom, увеличением случаев бесплодности, отказом от рожденных детей и т.п.

Также по своему составу студенческие семьи делятся на две большие группы: имеющие и не имеющие детей. Причины, по которым значительная часть семейных студентов воздерживается от расширения состава своей семьи, в основном объективные. Главными из них это: учеба, стесненные жилищные условия, материальные трудности, а также трудности связанные с присмотром за ребенком.

Специфика студенческого брака заключается в особенностях деятельности супругов - учебе, временности их социального положения. Согласно исследованию семья не является главным препятствием для успешной учебы и участия в общественной работе. В целом семейные студенты учатся неплохо. Это в равной степени относится как к женам, так и к мужьям. Была зафиксирована и такая особенность: семейная жизнь, несмотря на сложности быта и материальные затруднения, для значительной части студентов (41,1 % мужчин и 34,6 % женщин) явилась фактором, стимулирующим учебу. Они стали учиться лучше уже после того, как вступили в брак. Семья и учеба оказались для них приемлемыми и совместимыми. Однако существует некоторая зависимость между результативностью учебы и семейными факторами. Один из них - наличие детей. Так, 18,5 % женатых студентов и 31,2 % замужних студенток отмечают, что семейные дела, сложности, связанные с уходом за ребенком (если им заниматься добросовестно), отнимают много сил, времени и мешают хорошо учиться. У студентов, имеющих детей, более высокий процент неуспевающих как среди женщин, так и среди мужчин. Как правило, в отсев по неуспеваемости попадают чаще всего те студентки, которые имеют детей и плохо налаженный быт.

Студенческая семья живет в трудных материальных условиях. В частности, такой маленький бюджет, каким располагает молодая семья, требует особой тщательности ведения хозяйства. В связи с этим 62% семейных студентов отметили, что им приходится искать работу, что влечёт за собой дополнительные трудности. Ведь далеко не каждый может совмещать работу, учебу и семейную жизнь. В связи с последним важной становится также проблема рождаемости в молодых семьях, так как фактическое образование семьи происходит только после того, когда в результате союза двух людей появляется новая жизнь.

Среди состоящих в какой-либо форме брака студентов (в зависимости от материального дохода в семье) наблюдается следующая тенденция планирования детей. Рождение ребенка 56% опрошенных студентов откладывают на неопределенный период. Только 24,1% респондентов планируют скоро (в течение 1-2 лет) завести детей. При этом свое материальное положение они описывают так: "не могут себе позволить все, но живут удовлетворительно". То есть, зависимость репродуктивных ориентации от ориентации "на доход" носит "колоколообразный" характер: сначала величины желаемого и ожидаемого чисел детей незначительно увеличиваются, а затем уменьшаются. Причем, данная зависимость лишней раз под-

тверждает факт нарастания внесемейных ориентации и уменьшения потребности в детях

Еще одной особенностью студенческих семей является незарегистрированное сожительство. Это форма неформальных брачно-семейных отношений получила распространение в России под наименованием «гражданский брак», что терминологически является неверным, так как именно законный юридически оформленный брак и есть гражданский, что и фиксирует запись акта гражданского состояния (ЗАГС). Подобный брак также называют «сожительством», «фактическим браком», «незарегистрированным союзом», «пробным браком».

Такая форма брака с каждым годом все активнее распространяется среди студенческой молодежи: около 60% опрошенных студентов допускают возможность сексуальных внебрачных отношений, если между партнерами установились "тесные духовные отношения".

В последние годы фактические браки становятся среди молодежи своего рода новым этапом жизненного цикла семьи, который непосредственно предшествует юридически оформленному союзу. Объясняется это тем, что уже несколько десятилетий наблюдается ранее психофизиологическое развитие молодежи; нет особых ограничений в средствах массовой информации; в большинстве семей налицо ослабление сексуального контроля над подростками; нет социальных программ сексуального и семейного воспитания и обучения молодежи.

Всё больше молодых людей предпочитают не вступать в брак в самом начале своих отношений или вообще не вступать в брак. По мнению 72% опрошенных, в «гражданском» браке можно приобрести опыт совместной жизни и распределения супружеских ролей, выяснить степень совместимости партнёров, научиться ладить друг с другом, оставаясь «в принципе самостоятельным и независимым». Пара «опробует» свою способность жить вместе, пока полностью не начнут доверять друг другу или не придут к выводу о необходимости расстаться. Разрыв отношений происходит в более мягкой форме по сравнению с официальным браком.

Специалисты задаются вопросом, является ли сожительство предварительной стадией к последующему браку. «Пробный брак» продолжается сравнительно недолго, брак заключается или отношения прерываются, возможно, трансформируется в дружеские, приятельские контакты. По всей видимости, мужчине и женщине требуется некоторое время для определения той меры взаимной ответственности, которую они согласны принять.

Что касается будущего пробных («гражданских», неофициальных) браков, большинство исследователей приходит к единодушному мнению: подобная форма совместной жизни, воспринимаемая как интеграция и самими партнёрами, и обществом, получит дальнейшее распространение. Этому способствуют как объективные условия, связанные с современным общественным разделением труда (более поздняя, чем прежде, экономическая самостоятельность молодых людей), более раннее физическое, в том числе сексуальное развитие, так и продолжающийся процесс ломки строгих общепринятых рамок в области половой морали, доминирование свободы в установлении внебрачных половых связей. Наконец, важную роль в росте внебрачных союзов играют психологические факторы. Всё большее число молодых людей считают необходимым пройти перед «настоящим» супружеством испытательный срок в сожительстве – лучше узнать характер и привычки друг друга, проверить свои чувства, сексуальную совместимость.

На уменьшение числа заключаемых браков и, как следствие, снижение рождаемости оказывают непосредственное влияние такие факторы, как падение уровня жизни, трудности с обеспечением жильем, социальные потрясения и др. По проведенным социологическим исследованиям видно, что показатель брачности студентов находится в прямой зависимости от наличия собственного жилья. Так, среди опрошенных нами студентов абсолютное большинство считают, что молодая семья должна жить порознь с родителями и только 1,8% респондентов желают жить после заключения брака с родителями (такая точка зрения превалирует у не состоящих в браке студентов, у мужчин - студентов технических факультетов очной формы обучения). Эти ответы лишней раз подтверждают, что в последнее время среди молодежи отмечается стремление к *нуклеарной семье*, и, как следствие, откладывание браков до достижения материально-бытового благополучия. Характерно и некоторое противоречие в отношении молодежи к поддержанию семейных контактов с родителями. С одной стороны, налицо их укрепление, так как в современных рыночных условиях большинству студенческих пар самостоя-

тельно практически невозможно содержать свою семью. С другой стороны, просматривается четкое стремление молодых супругов к самостоятельной жизни, без вмешательства родителей в семейные отношения. Вместе с тем широкое распространение нуклеарных семей среди молодежи не может не вызывать некоторых опасений, ибо самостоятельно не обслуживающая себя в финансово-материальном и психологическом плане молодая семья не может быть достаточно подготовленной к жизненным трудностям.

Студенческая молодежь не отказывается от брака в общепринятом понимании этого понятия, но отказывается своевременно и официально регистрировать свой брак, и в большинстве случаев является не подготовленной к самостоятельной семейной жизни. А это влияет на ее репродуктивное поведение. Фактически сформировавшийся в России, начиная с 60-х годов XX века, новый тип репродуктивного поведения, для которого характерны потребность в 1-2-х детях, окончание периода деторождения практически к 25-30 годам и применение на протяжении оставшейся части репродуктивного периода контрацепции и искусственных абортов, четко проявляется в большинстве студенческих семей. В этой связи для повышения активности процесса деторождения у студенческой молодежи важно пропагандировать ценности брака, семьи, детей, организовывать социально-психологическое консультирование по проблемам брака, семьи, рождения и воспитания детей и т.д. Повысить уровень брачности, рождаемости, интерес к семейным ценностям среди молодежи - значит получить заметный эффект в социально-демографическом развитии страны.

**Психологическая готовность педагогов и родителей к реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях
(на примере Республики Хакасия)**

Калягина Е.А., Хакасский государственный
Университет им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан

Последнее двадцатилетие ознаменовано принятием ЮНЕСКО и ООН ряда документов, в которых одним из решающих факторов построения гражданского общества является развитие системы инклюзивного (от англ. Inclusion –включение) образования. Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели – гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями здоровья на качественное совместное образование. Согласно идеальным канонам, инклюзивное образование – не форма, а новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора.

В настоящее время в Хакасии формируется сеть общеобразовательных учреждений, которые будут обеспечивать совместное обучение детей-инвалидов и детей, не имеющих нарушений развития. В связи с этим было предпринято исследование психологических условий реализации инклюзивной практике в начальном общем образовании.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается с проблемами социального свойства, они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, недостаток психолого-педагогических знаний и технологий.

Одной из существенных характеристик происходящих изменений является позиция родителей и учителей. Семья вводит ребенка в общество, прививает ему первые навыки самообслуживания, освоения различных форм коммуникации, удовлетворяющих потребность ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общении.

В исследовании приняло участие 35 родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются в общеобразовательных учреждениях Республики Хакасия, а также 120 педагогов, работающих в школах в рамках целевой программы «Доступная среда».

Анализ семейной ситуации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) показал, что большинство родителей (90%), имеющих детей с ОВЗ, имеют недостаток психолого-педагогических знаний в области обучения и воспитания таких детей, для них характерна неуверенность в собственных силах, в правильности сделанного выбора обучать своего ребен-

ка в коррекционной школе (классе) или классе общеобразовательной школы, где обучаются дети с условной нормой развития.

Мы выявили отличительные особенности семейной ситуации детей с ОВЗ, обучающихся в классах коррекции и в классах общеобразовательной школы. Дети, обучающиеся в коррекционных классах, в 70% случаев, воспитываются в неполных (часто не совсем благополучных семьях), их родители мало осведомлены о проблемах детей в школе, не оказывают им должную помощь и поддержку.

Семейная ситуация детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах, существенно отличается. Это, полные и расширенные семьи (с включением родственников, прародителей) (90%). Позицию родителей в таких семьях можно охарактеризовать как партнерскую по отношению к школе, самостоятельность мышления родителей определяет образовательную траекторию ребенка с ОВЗ.

У родителей «нетипичного» ребенка, включенного в инклюзивный процесс, более развита рефлексия, глубокое понимание жизни, родитель проводит самоанализ событий прожитой жизни, как негативных, так и позитивных, приобретенные им знания усваиваются и используются в дальнейшем. Принятие риска – является ресурсом для семьи, помогающим противостоять хроническим напряжениям и негативным впечатлениям, способствуя развитию умения принимать негативные стороны жизни, преобразовывать трудности и препятствия в возможности.

Родители детей, которые развиваются типичным образом, в 70 % случаев высказали опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако анализ успеваемости детей с нормой развития в инклюзивном классе показал, что он выше, чем в обычном классе массовой школы. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше.

Одним из условий социально-психологической адаптации ребенка с ОВЗ в общеобразовательной школе является и позиция педагога, его психолого-педагогическая готовность к обучению «особого» ребенка в своем классе. Результаты исследования показали, что 70,6% из опрошенных педагогов считают себя толерантными по отношению к детям с ОВЗ, 29,4% - не считают, подобным образом; 59% - полагают, что в классе, где обучается ребенок с ОВЗ, дети более добры и толерантны.

Половина (50%) респондентов считают, что они знают индивидуально-психологические особенности детей с разными типами нарушенного развития. Около только 53% из всех респондентов психологически готовы «принять» ребенка с ОВЗ в своем классе, 23% - имеют сомнения и не дали однозначного ответа, 24% - высказали однозначно негативное отношение к тому, чтобы в их классе обучался ребенок с ОВЗ.

Большая часть детей с условной нормой развития (80%) благоприятно относятся к «включению» ребенка с ОВЗ в их класс, но это напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых (учителей и родителей), психологического климата в классе, и достаточно высоким интеллектуальным уровнем детей. Самым сензитивным возрастом для принятия «особого» ребенка является младший школьный и младший подростковый юношеский возраст.

Таким образом, анализ психологических условий реализации инклюзивного образования в рамках ФГОС показал, большинство родителей, имеющих детей с ОВЗ имеют недостаток в психолого – педагогических знаниях в области обучения и воспитания таких детей. Психологически готовых родителей, включить своих детей в инклюзивный процесс школы, отличает жизнестойкость, продуктивные ресурсы совладания с трудными жизненными ситуациями, самостоятельность мышления и партнерское отношение к школе.

Констатируя результаты проведенного анкетирования педагогов общеобразовательных школ, отмечаем, что только половина исследуемых педагогов хотели бы работать в инклюзивном классе, многие учителя «психологически» не готовы к принятию и обучению ребенка с ОВЗ в своем классе общеобразовательной школы.

Быть инклюзивным педагогом означает искать пути для всех детей, быть вместе с детьми и семьей на протяжении всего времени обучения, уметь оперативно и гибко подстраивать образовательные условия и образовательную среду под потребности каждого ребенка. Такой

педагог должен уметь подготовить каждого ребенка без проблем включаться во все виды общественной жизни и быть ответственным за все, что он делает или не делает. Поэтому такой специалист должен обладать высокими показателями профессиональной социальной адаптированности и эргичности, личностной лабильности, эмпатийности, рефлексивности; выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями, быть носителем гуманистических ценностей и идеалов.

Список литературы:

1.Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа». Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое обеспечение Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» - М., 2010.- 264с.

Противоречия в ценностной сфере учащихся среднего звена школы

Капцов А.В., Самарская гуманитарная академия, Бубнова Ю.В., Региональный социопсихологический центр, г. Самара

Исследования выполнены при финансовой поддержке РГНФ грант 12-06-00411.

Переход на ФГОС учреждений общего образования России основан на внедрении программы развития универсальных учебных действий, содержащей несколько составляющих, одной из которых являются личностные универсальные действия. Подростковый возраст является важным этапом формирования готовности к личностному самоопределению на основе развития самосознания и мировоззрения, выработки ценностных ориентаций и личностных смыслов, включая формирование гражданской идентичности. Ситуация ценностно-нормативной неопределенности и социального «раскола» обуславливает новую социальную ситуацию развития подростка, приводя к значительным трудностям в формировании гражданской позиции, что сделало актуальным переход к новой стратегии воспитания – социальному конструированию гражданской идентичности.

Структура гражданской идентичности включает четыре основных компонента: когнитивный, ценностный, эмоциональный, поведенческий. Исходя из структуры гражданской идентичности, сформулированы требования к результатам формирования идентичности, в которых большую роль отводят личностным ценностям учащихся средней образовательной школы. Личностные ценности входят как в когнитивный, так и ценностный компоненты гражданской идентичности. К ним относятся уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья своего и других людей, оптимизм в восприятии мира.

Реализация программы развития универсальных учебных действий в средней общеобразовательной школе требует большой работы всех субъектов образовательного процесса. Рассматривая только ценностный аспект формирования универсальных учебных действий, можно заметить, что здесь необходимо решить много практических задач, начиная с мониторинга ценностного компонента и заканчивая разработкой специальной системы психологических технологий.

Каширский Д.В. считает, что ценностная система личности закладывается и развивается в детском возрасте. При этом на первом этапе (от 3 до 11 лет) ребенок еще не осознает своих ценностей, но их принимает. В этот период происходит формирование ценностных установок, общественных норм и нормативов благодаря общению с родителями, учителями, друзьями. На втором этапе (от 11 до 17 лет) происходит переосмысление ценностных установок через их рефлексию и оформление ценностей в конечном итоге в психологическую систему. Причем наиболее интенсивно формирование аксиосферы протекает после кризиса 14 лет (кризис ценностной рефлексии).

В работе нами показано, что ценностная сфера учащихся среднего звена школы находится еще в несформированном состоянии, характеризуемом высокой долей учащихся, для которых многие ценности безразличны или находятся в неопределенном состоянии. При наблюдении изменений характеристик аксиосферы с 5 класса по 7 класс можно констатировать увеличение доли безразличного отношения к процессу образования как такового, а также к общественной деятельности как средству воспитания.

Теоретический анализ и эмпирические исследования показали, что одними из решающих факторов в развитии личности и ее самоопределения являются противоречия в ценностной сфере. Однако исследований этих факторов на сегодняшний день недостаточно, особенно для подросткового возраста.

Сами по себе противоречия еще не обеспечивают переход к новому качеству, т. е. развитию. Противоречия могут быть налицо, но развитие на этом уровне не будет иметь места. В данном отношении всеобщность противоречий не идентична всеобщности развития. Чтобы быть источником развития, противоречия должны разрешаться. В строгом смысле слова понятие «противоречие» включает в себя представление о преодолении противоречия, вследствие чего в философии утверждается, что развитие есть там, где есть противоречия и их преодоление. В то же время в жизни индивида некоторые противоречия вообще не могут быть сняты, будучи характеристикой развития индивидуальной жизнедеятельности в ее качественной определенности, к которым, на наш взгляд, относятся аксиологические противоречия.

Для исследования противоречий в ценностной сфере учащихся среднего звена были обследованы 2688 учащихся пятого – шестого классов Самарской области. В качестве диагностического инструментария использовался тест аксиологической направленности личности подростка (АНЛ4.4), позволяющий впервые диагностировать сформированность аксиосферы, начиная с десятилетнего возраста. Тест прошел необходимые психометрические исследования, стандартизацию на репрезентативной выборке подростков Самарской области в количестве 1700 человек.

В качестве основного диагностического концепта в тесте выступают личностные ценности как составляющие аксиосферы, выражающие отношения значимости (важности) окружающей человека социальной действительности. Личностные ценности рассматриваются нами как система осознанного значимого в жизни человека, понимая что, остается еще нетронутым большой пласт неосознаваемых ценностей, которые не поддаются диагностике с помощью опросников самоотчета. Под жизненными сферами подразумевается объединение видов деятельности по своему содержанию, социальных ролей и выполняемых функций.

Современный уровень развития психодиагностики не ограничивается определением только интенсивности отдельных психологических характеристик, а переходит на уровень определения параметров психологического явления как системы. Поскольку личностные ценности при всей своей относительной стабильности, как характеристики сознания, в генезе изменяются в силу воздействия множества факторов, то нами было предложено наряду со статическими характеристиками ввести диагностику динамических свойств личностных ценностей, названных «устойчивостью».

Под устойчивостью личностных ценностей понимается степень постоянства, неизменяемости (вне ситуативности) в ценностных приоритетах личности.

Устойчивость личностных ценностей, как характеристика аксиосферы, позволяет моделировать уровневую структуру аксиосферы, принадлежащую к смешанному типу, т.е. слои аксиосферы не имеют жестко закрепленных функций, а структура аксиосферы представляет сложную взаимосвязь ценностей как внутри слоев, так и меж слоями. Тем более что, исходя из системного подхода, внешнее воздействие среды приводит к изменению, прежде всего, структуры системы. Таким образом, теоретическая модель аксиосферы может быть представлена из двух условных слоев:

устойчивая составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих основные принципы жизни личности;

динамичная составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих значимость объектов и явлений текущего этапа жизни личности.

Состав структуры аксиосферы при выполнении основных функций в разном количественном отношении представлены ценностями устойчивой и динамичной составляющими аксиосферы, что актуально для подросткового возраста в силу несформированности аксиосферы, поэтому условно можно считать, что преобладание ценностей, например, устойчивой составляющей свидетельствует об ответственности за данную функцию устойчивой составляющей аксиосферы.

Тест имеет следующие особенности:

На уровне значимости личностные ценности имеют свойство биполярности: значимость может свидетельствовать о выделении объекта как положительно значимого, так и отрицательно значимого. Поэтому в тесте предусмотрена диагностика положительной и отрицательной значимости ценностей.

Аксиосфера личности имеет двухуровневую структуру, в связи с чем, личностные ценности принадлежат к устойчивой или динамичной составляющей аксиосферы. Для оценки этого свойства в методике имеются шкалы «устойчивости».

Таким образом, из теоретического концепта следует, что в пунктах теста содержится ситуативное поле, в котором актуализируется личностная ценность в конкретной жизненной сфере. Учащемуся предлагается оценить степень значимости личностной ценности в одной из жизненных сфер по шкале Лайкерта (-2 ...+2), при этом одновременно оценить частоту значимости в его жизни. Методика состоит из 39 пунктов и включает, кроме информационных шкал, традиционную шкалу социальной желательности и шкалы безразличия, оценивающие установку испытуемого на неопределенные или средние ответы.

В результате тестирования установлено, что от 30% до 70% испытуемых в зависимости от типа противоречий в аксиосфере находятся в амбивалентном состоянии. Следует отметить, что предварительно выборка была разделена по полу и выделены учащиеся со сформированной ценностной сферой, которых оказалось 52%. Направленность разрешения противоречий соответствует возрастным закономерностям, а именно, противоречие ценности коллективности – индивидуальности разрешено в пользу коллективности, а духовного – материального – в направлении ценности духовной удовлетворенности. Несмотря на то, что среди испытуемых были учащиеся из школ с усиленным развитием творческих способностей, тем не менее, в выборке статистически значимо превысило количество учащихся с приоритетом ценности традиции. Выраженность отдельных ценностей характеризует ценностную сферу учащегося, но более адекватно аксиосферу как систему можно оценить через ее структуру. Для изучения структуры аксиосферы был проведен многофакторный анализ методом главных компонент с варимакс вращением.

В результате исследований установлено, что у мальчиков 10 – 11 лет фактор гуманистической аксиологической направленности представлен ценностями коллективности, духовной удовлетворенности, жизнедеятельности и традиций (факторный вес 2,52 и 31,5% общей дисперсии), тогда как фактор прагматической направленности состоит из ценностей достижения, материального благополучия и индивидуальности (факторный вес 1,97 и 24.6% общей дисперсии). У сверстниц структура аксиосферы в целом соответствовала структуре аксиосфере мальчиков за исключением ценности креативности, которая входит в прагматическую направленность.

В возрастной группе 12 – 13 лет структура аксиосферы мальчиков представлена одним фактором с восьмью ценностями (факторный вес 3,44, описывающий 43% дисперсии). А в аксиосфере девочек наблюдается два фактора, схожих с младшими одноклассниками, однако в фактор гуманистической направленности входят ценности как креативности, так и традиции.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что у учащихся пятых – шестых классов наблюдается интенсивное формирование ценностной сферы, несмотря на то, что около половины учащихся либо не определились с предложенным в тесте перечнем ценностей, либо их отношение к ним индифферентно. Перспективным направлением исследования является наблюдение за дальнейшей динамикой развития ценностной сферы учащихся.

Литература

Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М.: Просвещение, 2011.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть III. На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталитета // Психологический журнал. 2013. Т.34. №6. С.5 – 25.

Капцов А.В. Противоречия в аксиосфере как фактор развития личностных качеств студентов // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т.3. №2. С. 30 – 36.

Капцов А.В. Противоречия в аксиосфере личности: сущность и методы исследования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2012. №1(11). С.153-167.

Капцов А.В. Тест аксиологической направленности школьников АНЛ4.4. Самара: Самар.гуманит.акад., 2013.

Капцов А.В., Бубнова Ю.В. Особенности аксиосферы учащихся среднего звена школы // Доклады Казахской академии образования. 2013. №1-2. С.12 – 19.

Каширский Д.В. Влияние профиля образования и этапа самоопределения на становление системы ценностей в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002.

Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданской инициативы «Содействие», 1991.

Философия /под общ. ред. Ю.А. Харина. – Минск: ТетраСистемс, 2000.

Смысложизненные стратегии молодежи как основа профессионального становления

Кара Ж.Ю., Крутелёва Л.Ю.,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

Актуальность данной темы мы видим в запросе реальной жизни, в необходимости компетентной составляющей образования, в обучении и формировании молодого поколения.

Динамика реализации смысла (его инициация, особенности раскрытия и актуализации, угасания и т.д.) Рассматриваются в современной науке как смыслообразование. Проблема изучения смыслообразования и личностных факторов смыслообразующей активности является одной из важнейших в современной практико-ориентированной психологической науке. Большинство исследований, посвящённые исследованию смысла и смыслообразованию, рассматривают их в качестве регуляторов поведения и деятельности личности (И.В.Абакумова, А.Г.Асмолов, О.С.Васильева, Э.В.Галажинский, М.Р.Гинзбург, А.А.Деркач, Д.А.Леонтьев, В.Э.Чудновский).

Исходя из психологических особенности молодежи, в контексте смысловой психологии, мы наблюдаем последствие их поступков, действий, дальнейшего развития их жизненного пути.

Особенностью развития смысловой сферы личности является первичное оформление системы ее базовых характеристик при максимальной индивидуализации структуры, содержания и типа развития. Понятие смысла имеет сложный, глубокий, всеобъемлющий характер, создавая предпосылки для интегрированной теории смысла. Проблема смысла и размышления о нем «неистребимы, как сама природа».

Рассматривается смыслообразование с позиции системного подхода, мы предполагаем выстраивание некоторой самоорганизующей конструкции. Отсюда мы выходим на необходимость определения смысложизненной стратегии молодого человека. Смысложизненная стратегия – это своеобразный мыслительный акт, «свернутая внутри» операция возможного действия.

Посредством смысложизненной стратегии человек воспринимает, познает и реагирует на явления, процессы и закономерности окружающего мира. Совокупность смысложизненных стратегий личности образует систему свойств личности, которые закреплены в ее образе жизни и постоянно реализуются в ее жизнедеятельности. Смысложизненная стратегия позволяет оптимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляется в отношении к цели, процессу и результату деятельности, а также в отношении к жизни и самому себе. Динамический характер смысложизненной стратегии подразумевает постоянную ассимиляцию личностью социо-культурных ценностей и смыслов в зависимости от конкретных условий ее повседневной жизни.» Крутелёва Л.Ю., Кара Ж.Ю. О соотношении понятий: смысложизненные ориентации, смысложизненные стратегии и смысложизненная концепция личности / Статья в сб.: "Известия Южного федерального университета. Педагогические науки" Т. № 1. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический отдел Педагогического института ЮФУ, 2012г.

Смыслообразование влияет на познавательную направленность обучающегося и имеют «существенные отличия в особенностях смысловой саморегуляции и смысложизненных ориентаций, что проявляется в различиях стремления к самореализации, значимых ценностей и

направленности личности, восприятия окружающей действительности и самооотношения, мотивационных установок учебной и профессиональной деятельности и факторов привлекательности профессии»

Другим из основных компонентов личностной структуры выступает направленность личности, определяющая свое смысловое единство инициативного поведения и особенности самореализации в различных жизненных условиях. Компоненты смысловой сферы личности связаны не только с процессом профессионального обучения и представлениями о будущей профессиональной деятельности, но и с другими сферами жизнедеятельности – досуговой, семейной, отношениями с друзьями, реализацией эстетических потребностей и самосовершенствованием. Являясь проявлением смысложизненной концепции личности, познавательная направленность, определяется такими смысловыми структурами личности как смысловая диспозиция, мотив, смысловые конструкты, смысловая установка, личностный смысл. «Познавательная направленность детерминирует особенности формирования смысловой сферы личности, выработку ее смысложизненных ориентаций, которые в дальнейшем непосредственно определяют особенности деятельности и стратегии поведения человека, а также оказывают влияние на формирование его отношения и особенностей осуществления самой познавательной деятельности»

Смысловые образования личности (социализированные и индивидуализированные смыслообразующие мотивы, личностные смыслы, смысловые установки, смысловые конструкты и диспозиции, компоненты смысложизненной концепции) являются определяющим фактором в процессе выбора дальнейшего вариативного образования (процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.). Образование есть образ будущего общества, образ будущей системы отношений между людьми, образ будущей культуры.

Для выявления смысложизненных стратегий личности могут применяться психометрический, проективный и качественно-феноменологический подходы к изучению смысловой реальности. Кроме того, следует еще раз подчеркнуть, что для изучения смысложизненных стратегий личности комплексный подход должен сочетать в себе изучение как содержательного (ценностно-смыслового), так и мотивационно-динамического компонентов. В настоящее время существует широкий спектр проверенных методик, которые могут быть использованы для составления психологического портрета смысловой сферы личности и выявления ее смысложизненных стратегий.

Основными составляющими компонентами смысложизненных стратегий личности являются:

Ее глубинные смысложизненные ориентации, как проявление отношения субъекта к миру и к самому себе;

Особенности смысложизненной концепции личности, включающие:

Иерархическую систему ценностно-смысловых структур личности и представляет собой индивидуальную обобщенную систему взглядов на цели, процесс и результат своей жизни;

Особенности стремления к самоактуализации;

Направленность и самооценку личности;

Мотивационную систему личности.

В ранних работах мы говорили о нашем исследовании. В результате нами были выделены такие смысложизненные стратегии личности как:

- стратегия утилитарно-прагматическая (техническая направленность)
- стратегия самоактуализации (гуманитарная направленность)
- коммуникативная стратегия (практическая направленность)
- стратегия независимых суждений (переводческая направленность)
- стратегия вариативности (психологическая направленность).

Полезность использования знания о смысложизненных стратегиях личности в процессе образования говорит сама за себя. Определение смысложизненных стратегий личности и построение образовательного процесса с их учетом их познавательной активности позволяет сохранить учащемуся психологическое здоровье, психологический комфорт и ценность собственной жизни. Для поддержания смысложизненной стратегии личности познавательной ак-

тивности мы предлагаем портал поддержки одаренных детей. Он направляет, организывает и поддерживает всех заинтересованных в развитии детей, молодежи. Преподавателями, психологами регулярно проводятся обучающие семинары для психолого-педагогического состава школ, дополнительного образования, родителей. Мероприятия, тренинги разной познавательной направленности организуются и проводятся так же и для подрастающего поколения.

Психолого-педагогическое сопровождение - это профессиональная деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде. Ребенок, приходя в школу и погружаясь в школьную среду, решает свои определенные задачи, реализует свои индивидуальные цели психического и личностного развития, социализации, образования и др. Сопровождающая работа находящихся рядом с ним взрослых направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для его успешного обучения, социального и психологического развития. В частности, психолог, сопровождая вместе с педагогом ребенка в процессе школьного обучения, может, с одной стороны, помочь ему максимально использовать предоставленные возможности для образования или развития, а с другой стороны, приспособить индивидуальные особенности к заданным извне условиям школьной жизнедеятельности.

Перед педагогической и психологической наукой и практикой встает проблема – разработка эффективных моделей педагогического стимулирования потенциальных возможностей одаренных детей и подростков, адекватных приоритетным целям образовательной политики нашего государства. Образовательная среда должна стать тем реальным пространством, которое инициирует личностное развитие ученика, побуждает его к развитию личностного потенциала, а также предоставляет возможность выстраивать собственную систему отношений с миром и окружающими, способствуя творческому и интеллектуальному саморазвитию.

Ценность результатов исследования актуальна для теоретической базы психологии, а так же для практического использования школьными психологами, психотерапевтами, в психологическом консультировании.

Литература:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Гос. Ун-та, 2003. – 480 с.
2. Кара Ж.Ю. Особенности смыслообразования младших подростков с разными стратегиями художественного восприятия. Дисс. канд. Психол. Наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 225 с.
3. Крутелёва Л.Ю., Кара Ж.Ю. О соотношении понятий: смысложизненные ориентации, смысложизненные стратегии и смысложизненная концепция личности / Статья в сб.: "Известия Южного федерального университета. Педагогические науки" Т. № 1. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический отдел Педагогического института ЮФУ, 2012г.
4. Крутелёва Л.Ю. Психологические особенности смысложизненных стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык. Дисс. ... канд. Психол. Наук. – Ростов-на-Дону, 2005. – 222 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

Исследовательская деятельность педагога-психолога как условие повышения профессиональной компетентности

Каранова В.В., Магаданское областное государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации педагогических кадров, г. Магадан

Условием интеграции психологической науки в практику образовательного заведения выступает профессиональная деятельность педагога-психолога, необходимыми составляющими которой выступают: ориентировочная деятельность, нормативная деятельность, рефлексия, исследовательская деятельность.

Под ориентировочной деятельностью в данном случае понимается процесс опробования различных психологических средств, методов, который, как правило, детерминирован не содержательным замыслом педагога-психолога, а стремлением оснастить должным образом, чтобы получить технологически обеспеченный формальный результат. Такая деятельность характерна для этапа профессионального становления студентов педагогических вузов, лиц, пришедших в систему образования «со стороны», а также для опытных педагогов-психологов, пытающихся преодолеть имеющиеся затруднения в профессиональной деятельности.

В отличие от «ориентировки», нормативная деятельность осуществляется тем педагогом-психологом, который уже имеет некоторый образ результата своей деятельности, достаточно оснащен и использует имеющийся арсенал средств для реализации собственного замысла. Нормативная составляющая — своеобразная гарантия стабильного функционирования любого образовательного заведения, однако ее развивающие возможности явно недостаточны. Жесткая связка «средство — результат» не позволяют включать в зону психолого-педагогического внимания внутренние процессы, посредством которых осуществляется учебная деятельность детей и подростков, процессы взаимодействия педагога-психолога и ученика (воспитанника), периферию этого взаимодействия. Доминирование нормативной составляющей не способствует развитию психологического замысла, обогащению арсенала психолого-педагогических средств.

Осуществляя рефлекссию собственной деятельности, педагог-психолог открывает возможность ее осознания и развития. Эти уровни подвижны, их границы достаточно прозрачны. Упомянутые виды психологической деятельности реализуются в той или иной мере практически каждым педагогом-психологом в процессе профессионального функционирования.

Качественно иной этап — исследовательская деятельность педагога-психолога. Исследование, организуемое педагогом-психологом, можно рассматривать и как результат, и как условие глубокого рефлексивного анализа собственной деятельности, как пространство целесообразного методического поиска и методического творчества, как пространство повышения квалификации, как условие развития внутренней позиции педагогических работников.

Исследовательская деятельность позволяет решить следующие задачи: развивает научное мышление, транслирует предметное содержание, формирует исследовательские компетенции и воспитывает личность. Обеспечение процессов обучения, воспитания и развития ребенка в пространстве образовательного учреждения — исходная задача психологического исследования.

Необходимость психологического исследования в некоторых случаях может быть исчерпана расширением профессионального горизонта педагогов-психологов, повышением их профессиональной квалификации. С другой стороны, рефлексия собственной деятельности может открывать скрытые в пространстве эмпирического опыта противоречия, несоответствия психологической практики, помогает осознавать их как проблемы. Выделение проблем психологической практики может осуществляться и посредством специальных психологических исследований.

Накопленный опыт, инновационная и проективная деятельность дают материал для реализации исследовательской позиции, для инициации индивидуальных исследований педагогов-психологов. Такие работы, как правило, достаточно результативны в своих содержательных направлениях, однако стратегический, управленческий потенциал индивидуальных исследований явно недостаточен.

Во-первых, они, как правило, обусловлены личным интересом исследователя, который не всегда соответствует насущной проблематике образовательного учреждения. Во-вторых, выполняемые индивидуально исследования не обладают достаточным развивающим эффектом по отношению, как к отдельным работникам, так и к педагогическому коллективу в целом. В-третьих, такие исследования не способствуют формированию и развитию единого профессионального сообщества коллектива образовательного учреждения. В-четвертых, в условиях разворачивания индивидуальных исследований требуется особая система управления исследовательской деятельностью и особая система ее организации, задающие целостность деятельностного пространства образовательного учреждения.

Своеобразие коллективного исследования заключается в том, что собственно исследование разворачивалось постепенно, не как реализация готовых образцов и канонов научной деятельности, а как «становящаяся» практика. Это во многом защищает идею от отторжения, обеспечивает не только принятие новой задачи практически всем коллективом, но и ответственное включение коллектива в ее решение.

Таким образом, можно отметить, что исследовательская деятельность направлена на то, чтобы инициировать новый этап осмысления результата деятельности коллективом ОУ и построить переход от позиции, заявленной в программе развития, к ее осознанной и системной реализации в психолого-педагогической практике.

Исследовательская работа является одним из определяющих факторов развития учебного заведения. От нее зависит и уровень преподавания, и творческий настрой коллектива, и связь обучения с современной наукой. В связи с этим возникает необходимость в специальной подготовке педагога-психолога к исследовательской деятельности и управления ею на основе развития педагогического творчества.

Исследование, проведенное в 2012 году среди слушателей МО ГАУ ДПО «ИПК ПК», позволяет констатировать, что:

65% педагогов-психологов считают, что исследовательская деятельность позволяет актуализировать самореализацию и творческое развитие личности;

10% связывают исследование с возможностью повышения статуса учебного заведения;

20% – с профессионально-квалификационным ростом педагога-исследователя;

5% – с возможностью получить качественно новое знание (инновацию).

Организация исследовательской деятельности влияет на развитие личности педагога-психолога, позволяет создать условия для реализации самообразования и потребности к саморазвитию, активно участвовать в педагогическом образовательном пространстве региона.

Также были выявлены следующие факторы, способствующие исследовательской деятельности педагогов-психологов:

Повышение собственного профессионального уровня исследовательских умений и навыков (59%);

Создание в образовательном учреждении единой исследовательской позиции (9%);

Совершенствование педагогических технологий развития исследовательской деятельности воспитанников и учащихся (32%).

Современный психолог является важнейшей фигурой в организации педагогического процесса. От его профессиональной пригодности, педагогического мастерства, творчества, к готовности к исследовательской деятельности зависит эффективность педагогической системы.

Таким образом, особую значимость сегодня приобретает именно организация исследовательской деятельности, так как она выступает фактором саморазвития, самоопределения, оказывает существенное влияние на личностно профессиональное становление. При этом важным является создание условий, стимулирующих педагогов-психологов к творческому поиску, достижению максимальных результатов в исследовательской деятельности. К таким условиям следует отнести:

Информирование педагогических кадров об актуальных проблемах обучения и воспитания;

Создание ситуации постоянного творческого общения педагогов-психологов (организация встреч, научных семинаров, конференций, «круглых столов»);

Организационную, педагогическую и содержательную «поддержку» экспериментальной и инновационной деятельности педагогов-психологов;

Предоставление педагогам-психологам свободы выбора направлений исследований, степени участия и форм научно-исследовательской деятельности (работа в составе проблемных групп, творческих лабораторий, в парах или индивидуально);

Ознакомление педагогов-психологов с методологией педагогического исследования;

Включение педагогов-психологов в систему информационного мирового пространства;

Обеспечение гласности и объективной оценки результатов исследовательской работы педагогов-психологов (творческие отчеты, сообщения);

Наличие системы материального вознаграждения.

В настоящий момент региональная система образования не только имеет условия для разворачивания психолого-педагогических исследований, осознает необходимость их организации, но и делает эффективные шаги в этом направлении.

Новые профессиональные стандарты как предикторы развития инновационной профессиональной деятельности студентов психологов

Кирилова Н.А.,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Пермь

Введение в действие новых профессиональных стандартов, а также ориентация современного образования на повышение уровня психологической компетентности субъектов образовательной деятельности, ставит перед вузами, участвующими в подготовке педагогов-психологов высокие требования. В соответствии с новыми ФГОС ВО, выпускник психологического факультета не только сам должен быть адаптирован и включен в соответствующую область профессиональной деятельности (образование, социальную сферу, здравоохранение, культуру), но и быть готовым эффективно осуществлять профессиональную деятельность, направленную на обучение, воспитание, социализацию, индивидуально-личностное развитие обучающихся, поддержание их здоровья, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных организациях различного типа.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты ориентированы на инновационную деятельность, как преподавателей вуза, так и студентов. *Существенно изменяется роль преподавателя: от «давателя» знаний на роль «проводника» к знаниям*, он должен стать наставником и консультантом, и основными его задачами становятся: во-первых, мотивация студентов к самостоятельной работе; во-вторых, обеспечение возможности самостоятельно и быстро осваивать профессиональную деятельность.

В России психология становится наукой, все более ориентированной на инновационную деятельность. Посильный вклад в этот процесс, на наш взгляд, должен вносить каждый вуз, где готовятся кадры профессиональных психологов. Понимание этого факта с необходимостью приводит к изменениям во всем образовательном процессе.

В нашем вузе профессиональная подготовка студентов психологов идет по разным направлениям: это и фундаментальная научная подготовка, осуществляющаяся в процессе изучения общеобразовательных дисциплин, обеспечивающая усиление научной составляющей в подготовке профессиональных психологов, а также формирование общекультурных компетенций. Это и практико-ориентированное изучение специальных дисциплин, в процессе которого у студентов формируются необходимые профессиональные компетенции.

В институте психологии ПГГПУ сложились хорошие традиции, позволяющие воспитывать высокопрофессиональные психологические кадры. Мы традиционно открыты инновациям, показателем которых является активное, творческое начало в развитии. Коллектив института постоянно находится в творческом поиске путей совершенствования учебного процесса и внеучебной деятельности студентов. Введение федеральных образовательных стандартов нового поколения с необходимостью приводит к изменениям во всем образовательном процессе.

Инновационные процессы на факультете психологии ИП ПГГПУ проявляются в следующем.

1. В целях и содержании образования. *Главной целью факультета психологии* Института психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета является подготовка компетентных психологических и психолого-педагогических кадров, оказание качественных образовательных услуг. Данное понимание цели факультета и качества образования дает возможность сформулировать Миссию факультета психологии: качественная подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных, компетентных, адаптивных и способных к саморазвитию, творческой инновационной деятельности специалистов в области психологии, готовых активно и уверенно включиться в общественную и социальную жизнь региона, страны.

2. В методах, приемах, средствах, технологиях обучения студентов, ведущих кратчайшим путем к достижению целей обучения, формированию у выпускников необходимых профессиональных компетенций. В условиях интенсификации обучения активизируются поиски новых методов организации самостоятельной работы студентов, а так же форм контроля ее результатов. Особое внимание уделяется реализации компетентностного подхода в учебно-познавательной деятельности студента (демонстрация образцов проблемного мышления при выполнении познавательной и профессиональной деятельности, обучение на индивидуально высоком уровне трудности, организация уровневого преподавания). Необходимым условием эффективности деятельности преподавателя является планирование результата учебной деятельности студента (типизация задач, разделение типовых задач по степени их сложности), а так же организация процесса изучения студентами конкретной дисциплины и осуществление контроля ее усвоения каждым студентом (разработка контрольно-измерительных материалов).

Организация самостоятельной работы студента требует от преподавателя освоение новой педагогической позиции (тьютора, фасилитатора), оказание помощи студенту, его консультирование, проверка и коррекция самостоятельной работы, развитие информационно-методической и дидактической базы к СРС, адаптация самостоятельной работы студента к имеющейся материально-технической базе, ликвидация пробелов в предметной подготовке студентов через индивидуализацию СРС). Разработка «навигаторов» - средств поддержки самостоятельной работы студентов (краткое изложение содержания дисциплины, формирование перечня источников по дисциплине: учебники, методические пособия, мультимедиа средства, статьи, монографии, адреса Интернет-сайтов, методические рекомендации по выбору индивидуальной траектории самообразования: а) для минимального изучения и гарантированной сдачи экзамена (зачета); б) для фундаментального изучения дисциплины (курса); в) для достижения особых успехов в данной области и т. П.

3. В формах организации процесса обучения и воспитания, новых подходах к оптимизации научно-исследовательской работы студентов и учебно-воспитательной работы. Институт психологии ПГГПУ возник как закономерный этап развития Пермской психологической школы В.С. Мерлина, представляющей собой, прежде всего, коллектив высококлассных профессионалов - ученых-исследователей и психологов-практиков, объединенных общей мировоззренческой концепцией исследования интегральной индивидуальности. В этой связи, линия жизни факультета всегда выходила и выходит за рамки сугубо обучающего процесса – формализованной трансляции знаний. По праву можно сказать: здесь постоянно «куется» научная мысль и создается плацдарм для психологической практики, направленной, на реализацию профессиональных задач.

В организации профессионализирующей деятельности студентов на факультете психологии мы опираемся прежде всего на методологические принципы: системного подхода, в котором находят воплощение идеи деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов.

Принципы системности являются неотъемлемой живой тканью научно-исследовательских традиций Пермской психологической школы В.С. Мерлина, а Системное мышление является существенной составляющей личности преподавателя-психолога-исследователя, в этой связи неудивительно, что данный подход находит свое отражение в построении, осознании и развитии учебной и внеучебной профессионализирующей деятельности факультета.

Согласно принципам системного подхода для определения системы, необходимо установить существенную характеристику – системообразующий фактор. При построении системы обучения студентов он очевиден – это динамический вектор, который своим основанием опирается на потребность в профессиональном саморазвитии студента-психолога и направленный на широкий спектр ценностно-смысловых ориентиров состоявшегося педагога-психолога профессионала. Данный вектор есть ничто иное, как мотивационный стержень ведущей деятельности юношеского возраста (деятельностный подход). По этому одна из задач организации работы на факультете психологии это пробуждение, актуализация, фасилитация в самосознании студентов (личностно-ориентированный подход) данного потребностно-

мотивационного пространства с дальнейшим погружением в непосредственно профессиональную психологическую деятельность (компетентностный подход).

Большое внимание на кафедрах ИП ПГГПУ традиционно уделяется студенческой науке. Ежегодно для студентов и аспирантов проводятся не менее 2 студенческих конференций. Как правило, это весенняя научная конференция Мерлинские чтения и осенняя традиционная «Ярмарка научно-практических инициатив студентов (ЯНПИС)». Имеет место положительная динамика числа студенческих публикаций. Регулярно выпускаются сборники научных трудов студентов. С 2013 г. В рамках проекта программы стратегического развития нашего вуза начал выходить студенческий журнал «Траектория пси», в котором представлены публикации студентов. Студенты все более активно включаются в реализацию фундаментальных и молодежных проектов программы стратегического развития – часть из них участвуют в проектах с оплатой труда.

В русле организации студенческой внеучебной деятельности на факультете психологии накоплен большой опыт реализации профессионализирующих мероприятий: традиционная психологическая конференция Мерлинские чтения, ЯНПИС – ярмарка научно-практических инициатив студентов, школьные и студенческие олимпиады, студенческий клуб медиапсихологии, студенческое научное общество, клуб практической психологии, обучающие программы тренеров адаптационной программы первокурсников, психологические лагеря, психологические студенческие волонтерские отряды, участие студентов-психологов в научно-практических конференциях разного уровня, спортивно-оздоровительные и художественно-самодельные мероприятия.

Большая часть курсовых и выпускных квалификационных работ студентов выполняются в русле единой тематики работы факультета – по проблемам интегральной индивидуальности человека. Не случайно разделы этих работ, посвященные непосредственному изложению результатов эмпирических исследований, выделяются научной новизной и достаточно высокими перспективами внедрения в практику.

4. В осуществлении межпредметных и внутрпредметных связей. Без них невозможным становится формирование тех компетенций, которые определены новым ФГОС.

Таким образом, ориентация на требования новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования способствует повышению качества знаний студентов, развивает у них научное мышление, повышает креативность личности, разнообразит арсенал навыков учебной и научной деятельности и т.д. Все это правомерно рассматривать как своеобразную базу для инноваций в профессии, которая позволяет максимально оптимизировать подготовку студентов-психологов к будущей инновационной практической деятельности в различных направлениях психологической практики.

Формирование переговорных умений у учащейся молодежи

Коваль Н.А., Тамбовский государственный
Университет имени Г.Р. Державина

Коваль М.В., Международный славянский
Институт, г. Москва

Взаимодействие как проблема приобретает особые, принципиально новые характеристики в связи со спецификой взаимодействующих сил, когда носителем таких сил выступает человек как активно действующий, целеполагающий, проектирующий свои действия субъект. Именно этот момент является определяющим в построении и характеристике всех уровней, форм, типов взаимодействия индивида как носителя социального.

В познании человека, его развития и развития общества термин «взаимодействие» используется очень активно, поскольку только взаимодействие человека с человеком и человека с окружающим миром определяет устойчивость воспроизводства и сохранения целостности данного мира и его развитие.

В период активного становления новых социально-экономических отношений в России повышается значение готовности специалистов разных областей к продуктивному диалогу. Диалогическое взаимодействие необходимо для работы с партнерами как внутри страны, так и в международных проектах для решения возникающих проблемных задач, разработки идей и

планов сотрудничества, преодоления противоречий и достижения согласованных целей. Подобные задачи наиболее эффективно решаются в переговорном процессе.

Для формирования переговорных навыков у студентов нами была разработана специальная тренинговая программа. Тренинг состоял из 7 этапов: констатирующего, блокирующего, виртуального, аналитического, творческого, фокусирующего, закрепляющего.

На констатирующем этапе главной задачей было сформировать у участников констатирующую рефлексию осуществляемого диалогического взаимодействия. Для этого студенты анализировали предложенные им ситуации, построенные на основе протоколов реальных дипломатических переговоров. Ситуации для анализа были следующие: переговоры на основе ранее достигнутых договоренностей; переговоры на основе ранее выявленных противоречий; переговоры на основе прогнозируемых противоречий; переговоры на основе неожиданных противоречий; переговоры на основе неразрешимых противоречий.

Примером переговоров на основе ранее достигнутых договоренностей была ситуация, когда стороны продолжили обсуждение проблемы экономических отношений между странами в условиях экономического кризиса. Ранее достигнутой договоренностью было соглашение о взаимном кредитовании сторон ведущими банками. Это соглашение имело силу в новых условиях экономического кризиса, однако участникам предстояло договориться о коррекции некоторых положений ранее достигнутого соглашения.

Другим примером переговоров на основе ранее выявленных противоречий было ситуация, когда переговорный процесс продолжался с момента формулирования противоречий, существовавших между участниками. Подобная ситуация возникла между договаривающимися сторонами, представляющими две крупные финансовые корпорации с конфликтными отношениями между ними. Сущность конфликта сводилась к тому, что одна из сторон хронически не выполняла ранее достигнутые договоренности о сроках выплаты финансового долга.

Интересной для анализа была ситуация с прогнозируемыми противоречиями между договаривающимися сторонами. Примером были протоколы переговоров, обрывающиеся на том месте, где стороны закончили формулирование своих позиций. Далее участникам тренинга предстояло представить, какие именно противоречия могли возникнуть между сторонами на следующем этапе переговоров. Еще более сложным типом ситуации для анализа был анализ протоколов переговоров с неожиданно возникающими противоречиями.

Например, история взаимоотношений между региональными отделениями двух партий была бесконфликтной, однако в период предвыборной борьбы неожиданно возникли противоречия организационного характера (время выступления в эфире и проч.) Задачей участников тренинга было четко сформулировать сущность проблемы на встрече, организованно между представителями региональных отделений с целью переговоров.

Наконец, на констатирующем этапе тренинга участникам было предложено рассмотреть переговорные ситуации с трудноразрешимыми противоречиями. К такому типу относились ситуации с периодически и регулярно возникающими конфликтными ситуациями. Например, к периодически возникающим относились конфликты между работодателем и наемными сотрудниками по поводу условий труда и заработной платы. Участники тренинга констатировали причины конфликтов и предпринятые попытки для их разрешения.

Возникающие дискуссии проходили в диалогах с целью формирования у участников умений диалогического взаимодействия. Предметом рефлексии на этом этапе были очевидные детали обсуждаемой ситуации - участники, проблема, область совпадения взглядов, сущность возникших противоречий, предпринимаемые шаги для разрешения проблемы и итоги переговоров. Основной задачей тренера-фасилитатора на данном этапе было ограничить рефлексию констатацией очевидных фактов и препятствовать их интерпретации. Четкое определение сущности предъявленной ситуации позволило перейти к следующему, блокирующему этапу тренинга. На данном этапе тренинга ставилась задача остановить (блокировать) малопродуктивные сценарии развития предложенной ситуации.

Для этого студенты подробно расписывали предложенные ситуации в виде сценариев рефлексивно-диалогического взаимодействия участников переговоров. Такие сценарии включали не только последовательность действий в переговорном процессе, но и их предысторию,

подтекст, социальный фон, сопутствующие обстоятельства. К малопродуктивным сценариям развития переговорной ситуации относились: отказ от

Компромисса; провоцирующие требования; агрессивные выпады; игнорирование мнения; неделовое самоутверждение.

Отказ от компромисса заключался в том, что одна из сторон настаивала на выполнении достигнутых обязательств без учета реального положения противоположной стороны. Ситуация осложнялась, если требования одной из сторон носили провоцирующий характер, включая обвинения, что заставляло других участников занимать «защитную позицию». Еще более тупиковыми становились обстоятельства переговоров, если одна из сторон допускала агрессивные выпады в адрес другой стороны с предупреждениями, ультиматумами и даже угрозами. При этом игнорировалось мнение противоположной стороны и оставались незамеченными любые приводимые ими доводы. Нередко участники переговоров прибегали к стратегиям неделового самоутверждения, подчеркивая собственное превосходство, наличие полезных связей, «покровительства сверху» и др. Все рассмотренные сценарии развития ситуации переговоров были отнесены участниками тренинга к блокирующему этапу и был сделан вывод о том, что подобных сценариев следует избегать. Это делало рефлексивно-диалогическое взаимодействие участников переговоров более продуктивным.

Проделанная работа позволила перейти к следующему, виртуальному этапу тренинга. Виртуальность данного этапа заключалась в том, что выбранная ситуация переговорного процесса рассматривалась участниками тренинга как условно реальная действительность, обладающая признаками реальности и, одновременно, открытая для гибкой и произвольной трансформации. Аналогичные виртуальные ситуации возникают в имитационной мультимедийной игре. Основным преимуществом виртуальной ситуации можно считать возможность преобразовывать заданный сценарий, прогнозируя его развитие и наблюдая за последствиями предпринятого преобразования. При этом создаются оптимальные условия для прогностической рефлексии, позволяющей заглянуть в будущее и предвидеть последствия решений, принятых в настоящем периоде.

Виртуальное преобразование ситуации шло по принципу «что если» в следующих направлениях: что если бы это была бы другая эпоха (уточнить); что если бы переговоры шли в условиях кризиса; что если бы участники шли на компромисс; что если бы участники заняли жесткие позиции; что если бы у участников была иная информация.

Опыт преобразования ситуаций с анализом их настоящего и будущего позволял участникам тренинга накопить достаточно материала для глубокого анализа рассматриваемых обстоятельств переговоров.

Эта работа составила содержание аналитического этапа. Анализ ситуации переговорного процесса заключался в разложении ее на такие составляющие, каждый из которых обладал как отдельной объясняющей силой, так и принадлежностью к системному объяснению ее динамики. К этим составляющим относились характеристики личности участников переговоров, включая потребности, мотивы, смыслы, ценности, отношения, убеждения и идеалы. Выявленные составляющие составили важное содержание процесса развития рефлексивно-диалогического взаимодействия участников переговорного процесса в ходе предпринятого тренинга. В ходе тренинга анализу, то есть, разложению на составляющие подвергались следующие содержательные компоненты переговорного процесса: цель переговоров, задачи переговоров, позиции участников переговоров, потенциал участников переговоров, сильные стороны рассматриваемых положений, слабые стороны рассматриваемых положений, прецеденты переговоров по аналогичным проблемам, ожидаемые результаты переговоров, возможные последствия переговоров.

Рассмотренные компоненты, выбранные для анализа участниками тренинга, позволяли глубоко рассмотреть «стержень» переговорного процесса от цели до возможных последствий. Большой интерес представлял анализ задач переговоров, которые необходимо было решить на пути к искомой цели. Рефлексивно-диалогическое взаимодействие в ходе переговоров требовало внимательного анализа потенциала каждой из сторон и этому уделялось внимание на тренинге. Потенциал участников во многом зависел от степени владения ими необходимой информацией, от наличия влиятельных связей и внешней поддержки, от финансовых возможно-

стей осуществления предлагаемых проектов, от интеллектуальной убедительности защищаемых положений и от способности каждой из сторон принимать эффективные решения. При этом предметом анализа в каждом случае становились сильные и слабые стороны защищаемых положений. Защищаемая позиция считалась сильной, если она была убедительной по логике, доказательной по фактам, обоснованной по имеющимся разработкам и расчетам, привлекательной по условиям и реализуемой по материальным и людским ресурсам. Слабость позиции в переговорном процессе была обусловлена недостаточной логической убедительностью предлагаемых формулировок, малой доказательностью идей с учетом собранных фактов, низкой обоснованностью суждений в связи с отсутствием нужных разработок и расчетов, невысокой привлекательностью проектов из-за невыгодных условий.

Особое значение на аналитическом этапе тренинга имел анализ имеющихся прецедентов. Прецедентные (ранее состоявшиеся) переговоры классифицировались как удачные и неудачные, результативные и бесполезные, миролюбивые и конфликтные, прибыльные и затратные, перспективные и тупиковые. Такой подход позволял классифицировать имеющиеся материалы ранее состоявшихся переговоров по критериям достижения или не достижения цели, получения или неполучения результата, взаимопонимания и противостояния, получения и потери прибыли, а также смысла продолжения или прекращения переговорного процесса.

В ходе тренинга разграничивались понятия «ожидаемые результаты» и «возможные последствия». Под «результатом» участники тренинга понимали тот итог, который был достигнут в ходе переговоров. В отличие от «результата», который оценивался в рамках переговорного процесса, «последствия» переговоров анализировались за пределами состоявшейся встречи и изучались в контексте более широкой социальной ситуации. Например, результатом переговоров могла быть договоренность о сотрудничестве, достигнутая между двумя ранее конкурирующими компаниями, а последствиями такой договоренности могло быть оживление экономической деятельности, создание новых рабочих мест, преодоление кризисной ситуации, обновление производства, овладение новыми технологиями и т.п.

Анализ переговорных ситуаций служил основанием для того, чтобы организовать творческий этап тренинга. Творчество распространялось на разработку замысла участников переговоров, ситуативных обстоятельств, путей разрешения проблемы. Творчество в переговорном процессе было связано с новым взглядом на личность участников, инновационное преобразование ситуации, принятие нестандартных решений, использование новых ресурсов и разработку нового взгляда на возникшую проблему. Новый взгляд на переговорную ситуацию у участников тренинга формировался по мере того, как они пытались изменить позицию представителей сторон, предложить по-иному посмотреть на ситуацию, пересмотреть собственные взгляды. Творческое преобразование ситуативных обстоятельств сводилось к поиску резервов выхода из кризисной (тупиковой) ситуации за счет нового (надситуативного) взгляда на предлагаемые обстоятельства. В целом, творчество в переговорном процессе сводилось к следующему: изменению традиционного взгляда на решение проблемы; преобразованию понимания сущности проблемы; обнаружению новых ресурсов достижения цели; разработке новых подходов к организации переговоров; видению нераскрытого потенциала переговорного взаимодействия.

Такое понимание творческого преобразования переговорной ситуации означало, что у участников тренинга формировался новый взгляд как на задачи переговоров, так и на пути их решения.

Творческий этап тренинга способствовал повышению продуктивности мыслительного процесса участников и росту вариативности предлагаемых решений. Это обусловило необходимость провести фокусирующий этап тренинга, на котором выделялся главный компонент рассматриваемой проблемы. Таким компонентом могла быть личностная позиция одного из участников, используемая аргументация, конфликтная ситуация, стратегии поведения, ожидаемый результат. Фокусирование участников на конкретной проблеме позволяло более «зримо» представить пути решения возникшей проблемы. Если участники тренинга фокусировались на позиции одной из сторон, в центре их внимания были: личностные особенности участников переговоров, опыт участия в переговорах, взаимоотношения переговоров, интеллектуальные участники переговоров, статус участников переговоров, активность участников перегово-

ров, коммуникативность участников переговоров, личностная совместимость участников переговоров.

Фокусирование участников конференции на названных особенностях личности участников переговоров, а также на других особенностях переговорной ситуации способствовали лучшему пониманию участниками переговорного процесса и совершенствованию их рефлексивно-диалогического взаимодействия. Это, в свою очередь, обусловило необходимость критически оценить проделанную в ходе тренинга работу на закрепляющем этапе, Сущность этого этапа заключалась в том, что его участники самостоятельно разрабатывали сценарий ситуации переговоров, выделяли в ней основную проблему, намечали шаги переговорного процесса, а также разрабатывали критерии для оценки эффективности рефлексивно-диалогического взаимодействия, Полученный таким образом материал использовался для имитационной игры, Имитационные игры были разработаны и организованы по следующим типам: защита идеи; поиск понимания; примирение с оппонентом; обнаружение ресурсов; идеологическая дуэль.

Эти типы позволяли организовать имитационные игры, в которых участники защищали свои идеи в диалоге с оппонентом, искали понимания своей позиции у противоположной стороны, пытались преодолеть возникшие разногласия, выявляли скрытые материальные и людские ресурсы, а также вступали в полемику с целью найти наилучшее решение существующей проблемы. В соответствии с задачами тренинга все типы имитационных игр предполагали анализ хода и результатов переговорного процесса, улучшая рефлексивно-диалогическое взаимодействие участников.

Наблюдение за участниками по мере прохождения ими этапов тренинга позволило сделать вывод о том, что у них формировалось рефлексивно-диалогическое взаимодействие, которое оценивалось по специально отобранному методикам.

Задачи и проблемы психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью

Кожалиева Ч.Б., МГПУ, Институт психологии, социологии и социальных отношений,
г.Москва

Содержание образования умственно отсталых школьников в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида претерпело значительные изменения в последние годы. В первую очередь это связано с изменением состава учащихся школы данного вида. Образовательные программы специальных (коррекционных) образовательных школ (СКОШ) VIII вида разрабатывались на протяжении 20 столетия с учетом особенностей психического развития детей с легкой умственной отсталостью, прежде всего неосложненной формы, без выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы, отклонений в поведении. С выходом в свет Постановления Правительства РФ от 10 марта 2000 г., позже - Письма Минобразования РФ от 03.04.2003 «Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект», в школах VIII вида началось обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Современное состояние психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся находится на этапе поиска путей наиболее эффективных, адекватных возможностям детей технологий, методов помощи. Игнорирование, а может не столь активная защита интересов обсуждаемой категории детей и их права на образование, продолжающееся в течение последних двух десятилетий, привело к тем процессам в современном состоянии специального образования, когда обучение и воспитание умственно отсталых детей, в том числе с умеренной и тяжелой степенью, уходит в историю. Так, многие специальные (коррекционные) образовательные учреждения VIII вида переходят из Министерства образования и науки Российской Федерации в подчинение Министерства социальной защиты. Какие будут результаты такого решения, оставим вне рамок данного обсуждения.

История исследования особенностей познавательной деятельности умственно отсталых детей началась на рубеже 19 и 20 столетий, все психологические изыскания были подчинены задаче их обучения и воспитания, разработке психологического обоснования методов и методик обучения и воспитания. В настоящее время весь массив научных данных в специальной психологии о специфике развития психических функций умственно отсталых детей относится

к ее легкой степени. Психологическое изучение умственно отсталых с умеренной и тяжелой степенью велось не столь активно, поэтому сегодня педагоги и психологи находятся в роли исследователей. В это же время они решают практические задачи оказания повседневной психологической и педагогической помощи как школьникам, так и их родителям. В данной ситуации актуальная задача современной специальной (коррекционной) школы VIII вида - максимально полное взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения, эффективность и успешность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от их профессионализма. В связи с этим важной оказывается профессиональная подготовка, профессиональные компетенции психологов и педагогов конкретного образовательного учреждения.

В сложившейся сегодня ситуации вакуума экспериментальных данных психологических исследований детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью – задача, прежде всего, помочь при выборе направления приложения своих научных интересов аспирантам и докторантам по направлению «коррекционная психология». Не менее важно в связи с изменениями программ и курсов высших учебных заведений, ориентировать студентов бакалавриата и магистратуры на решение данной остро актуальной проблемы. Мало внимания, а если быть более точным, то практически не уделяется внимания этой проблеме и на курсах повышения квалификации и переподготовки психологов и педагогов школ, дошкольных учреждений. Это касается не только повышения квалификации психологов специальных (коррекционных) школ и дошкольных учреждений компенсирующего вида, в большей степени это относится к психологам школ общего типа, новых типов школ, которые называются инклюзивные школы. Данный вопрос представляется чрезвычайно важным, так как школы, которые называют себя инклюзивными, берутся за обучение, психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Вместе с тем, их обучение возможно только по специальным программам, специально подготовленными, имеющими соответствующую квалификацию специалистами.

Комплекс задач, без решения которых нельзя ожидать полноценной психолого-педагогической помощи, а значит решить педагогические и коррекционно-развивающие задачи образования умственно отсталых детей с умеренной и тяжелой степенью необходимо решать сегодня. Данные статистики детей, имеющих сложные дефекты (в том числе с умственной отсталостью) уверенно идут вверх. Тем бакабрам и магистрам, которые сейчас сидят в вузовских аудиториях завтра предстоит общаться с детьми и их родителями, консультировать, оказывать психологическую поддержку, проводить психокоррекционную работу. Востребованность практики, в частности практической психологической службы, в квалифицированных специалистах велика. С чего начинать и на каких проблемах сконцентрироваться профессиональному сообществу?

В программах подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», вероятно необходимо увеличить количество часов на психолого-педагогическое исследование особенностей развития психических функций, развития личности при умеренной и тяжелой умственной отсталости. Больше часов уделить вопросам практического овладения профессией в условиях действующих образовательных учреждений как школьных так и дошкольных, центрах психолого-педагогической реабилитации и коррекции. Это требует активного включения учебных заведений, дающих высшее профессиональное образование в процесс тесного сотрудничества с данными учреждениями. Синергия учреждений разных образовательных ступеней – залог подготовки успешных, эффективных психологов.

Мало обсуждается проблема психологии семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья в рамках обучения студентов. Вместе с тем, важно осознавать, что недостаточно просто теоретическое изучение этих вопросов, необходим переход к новой ступени образования, возможно на начальных этапах уровня магистров – подготовка семейных психологов для работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, имеющих детей с комплексными нарушениями развития. Этот вопрос требует специального отдельного обсуждения и глубокой, серьезной разработки.

Подготовка специалистов по другим видам профессиональной деятельности, включая психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профес-

сионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» также требует включения в программу дисциплин по психологии детей, школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, методов психологической коррекции и реабилитации данной категории детей.

Обсуждая вопросы обучения и воспитания, так называемых в широкой аудитории «особых детей», средства массовой информации могут позволить себе использовать любую терминологию. В профессиональной среде специалисты должны понимать, что данная категория детей неоднородна по своему психическому статусу и уровню интеллектуального развития. Следует помнить, что обучение умственно отсталых с умеренной и тяжелой степенью необходимо, психологическая поддержка должна соответствовать особенностям их психофизического развития

Становления профессионального сообщества, ориентированного на развитие одаренности детей и подростков

Н.В. Козлова И.Ю., Малкова, Мацута В.В.,

Томский государственный университет, г. Томск

Актуальность создания профессионального сообщества, соорганизующего работы разных субъектов образования с одаренными детьми и подростками определяется задачами развития, как самих субъектов образовательной деятельности, так и сообщества как субъекта открытой информационно-образовательной среды. В контексте открытой информационно-образовательной среды существенно меняются представления о способах и условиях становления профессионального сообщества, объединяющего представителей системы общего и высшего образования, участвующих в процессах развития одаренности детей и подростков и удерживающих своим объединением саморазвитие одаренности детей и подростков как особую ценность. Создание, так понимаемого профессионального сообщества, рассматривается в качестве базового показателя эффективной реализации проекта ФЦПРО «Разработка и внедрение моделей взаимодействия учреждений высшего профессионального и общего образования по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на развитие одаренности у детей и подростков на базе центра при крупном университете, расположенном в Сибирском федеральном округе». Данный проект реализуется с 2011 года на базе Национального исследовательского Томского государственного университета. Осуществление проекта основано на сотрудничестве представителей систем высшего профессионального образования и общего образования Сибирского федерального округа. На основе сотрудничества в рамках проекта были разработаны и апробированы модели взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на развитие одаренности у детей и подростков; разработаны программы повышения квалификации по работе с одаренными детьми и подростками.

В настоящее время большая часть работ, посвященных вопросам создания сообществ, фокусируется вокруг образования сетевых сообществ и исследования особенностей создания социальных сетей как наиболее эффективного инструмента их образования. Сегодня, именно сервисные социальные сети, позволяют людям различных территорий объединяться в он-лайн режиме вокруг общих для них интересов, увлечений или по различным поводам. Основным отличием практического сообщества от простых сообществ «по интересам» и от формальных рабочих или проектных групп (виртуальное сетевое сообщество) является то, что участников объединяет не только интерес к некой области знаний, но и стремление к сотрудничеству в процессе применения этих знаний на практике. Практические сообщества, по сути, и осуществляют сегодня управление явным и неявным знанием. Эти знания являются основой для решения стоящих перед членами сообщества задач и базой для формирования новых знаний.

Теоретическая модель социальной структуры виртуальных сетевых сообществ, традиционно включает: пользователей, паттерны коммуникативных взаимодействий, средства социальной регуляции (социальные нормы и правила), социальные ресурсы (доверие, социальную навигацию, контент, социальное время и др.). Организаторы, разработчики социальных сетей

считают, что необходимые для участия в функционировании социальной структуры навыки и знания пользователь получает в процессе участия в сети .

Организация и проведение совместных исследований, обсуждения научно-исследовательских и учебно-методических материалов по работе с одарёнными детьми и подростками.

Организация и презентация образовательных событий и мероприятий по работе с одарёнными детьми и подростками.

Организация консультирования по вопросам диагностики и развития одарённости детей. Индивидуальное взаимодействие психологов и детей. Одной из категорий пользователей, которые будут работать с одарёнными детьми через портал, являются психологи, обеспечивающие помощь одарённым детям в решении проблем, в развитии и формировании образа своего будущего.

Организация консультаций для родителей и преподавателей по вопросам работы с одарёнными детьми.

Обучение детей, преподавателей, родителей. Этот процесс нужен для создания специальных программ обучения одарённых детей.

Рассмотрим результаты апробации демонстрационной версии специализированного портала, обеспечивающей бизнес-процесс - консультирование и диагностика одарённых детей. Для участия в апробации демонстрационной версии специализированного портала заинтересованным учащимся необходимо было зайти на сайт портала <http://odar-portal.tsu.ru>, пройти процедуру авторизации и создать свою личную страницу (профиля), пройти психологическую диагностику общей, предметной, художественной, спортивной и социальной одарённости и получить консультацию психолога по ее результатам.

Каждому из учащихся – пользователю портала была предложена для заполнения анкета, вопросы которой касались: любимых и нелюбимых школьных предметов (или тех, которые даются учащемуся труднее всех), посещения клубов, кружков, секций и факультативов, участия и достижений в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и конференциях, занятий в свободное время и особенностей характера. Учащиеся имели возможность заполнить соответствующий раздел своего профиля («Немного о себе»).

Ответы на вопросы данной анкеты позволили самим учащимся – пользователям портала, познакомиться с интересами и достижениями других пользователей портала, обменяться опытом, найти единомышленников.

Кроме того, для учащихся была создана возможность прохождения психологической диагностики одарённости без необходимости авторизации на сайте портала и выполнения тестов и методик в качестве «анонимного» пользователя. Для этого незаинтересованным в прохождении процедуры авторизации учащимся было необходимо воспользоваться размещенной на сайте портала опцией «Пройти тестирование», выполнить тесты и опросники и получить интерпретацию результатов по электронной почте, адрес которой необходимо было ввести после выполнения каждого теста или опросника.

Экспертам (родителям, педагогам, психологам) также необходимо было пройти авторизацию на сайте портала и заполнить свою личную страницу (профиль). Далее они имели возможность диагностировать одарённость учащихся с помощью специальных экспертных методик.

Диагностика общей, предметной, художественной, спортивной, социальной одарённости была реализована с помощью использования целого спектра методов диагностики: психологическое тестирование и анкетирование, метод экспертных оценок, анализ школьной успеваемости и достижений учащихся в учебной и внеучебной деятельности .

Для полноты и объективности диагностики проводился сбор и анализ данных, полученных с помощью различных методов и из различных источников (учащиеся, родители, педагоги, психологи). Благодаря использованию разных методов, методик и источников был обнаружен не просто наличный уровень одарённости, но и ее потенциала. В соответствии с современными научными представлениями об одарённости (трехкольцевая концепция одарённости Дж. Рензулли, рабочая концепция одарённости Д.Б. Богоявленской, Ю.Д. Бабаевой, Н.С. Лей-

теса, А.М. Матюшкина, В.С. Юркевич, Д.В. Ушакова и др.), в которых одаренность определяется взаимодействием трех основных групп качеств человека: общих интеллектуальных способностей, креативности, увлеченности задачей (мотивацией), предметом диагностики явились интеллект, креативность, личность (прежде всего, мотивация и интересы), а также характеристики поведения и деятельности учащихся.

При диагностике одаренности ведущая роль была отведена психологическому тестированию и анкетированию. Использование тестов и анкет позволило собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который предоставил возможность количественно и качественно сравнивать каждого учащегося – испытуемого с другими, т. Е. С нормативной выборкой.

Интерпретацию результатов диагностики учащиеся получали от экспертов-психологов в виде личного сообщения на портале или по электронной почте. Учащиеся получали в интерпретации данные об особенностях своего интеллектуального развития и познавательной деятельности, личностной креативности (любопытности, воображения, сложности, склонности к риску), мотивации, профессионального типа, общей, предметной (математической), художественной, спортивной и социальной одаренности.

После обработки полученных данных были получены следующие результаты диагностики общей, предметной, художественной, спортивной и социальной одаренности детей и подростков, принявших участие в апробации демонстрационной версии специализированного портала:

У 17 % учащихся была выявлена общая (интеллектуальная) одаренность.

У 51 % учащегося была обнаружена потенциальная общая (интеллектуальная) одаренность.

У 5 % учащихся была выявлена предметная математическая одаренность.

У 3 % учащихся была обнаружена потенциальная предметная математическая одаренность.

У 19 % учащихся была выявлена художественная одаренность.

У 15 % учащихся была обнаружена потенциальная художественная одаренность.

У 5 % учащихся была выявлена социальная одаренность.

У 27 % учащихся была обнаружена потенциальная социальная одаренность.

У 4 % учащихся была выявлена спортивная одаренность.

У 7 % учащихся была выявлена потенциальная спортивная одаренность.

Следует отметить, что почти половина учащихся, принявших участие в апробации демонстрационной версии специализированного портала, характеризуется выраженностью сразу нескольких видов явной и/или потенциальной одаренности:

После обработки диагностических материалов и информирования учащихся о результатах диагностики была осуществлена консультативная поддержка учащихся и их родителей квалифицированными специалистами (прежде всего, психологами).

Консультационное сопровождение включало в себя следующие направления:

1. Диагностическое сопровождение, содержащее диагностику общей, предметной, художественной, спортивной и социальной одаренности; сформированности профильных интересов учащихся; их личностных качеств и особенностей, необходимых для самореализации в определенной сфере деятельности.

2. Консультационное сопровождение, заключающееся в оказании психологической помощи учащимся в ситуации возникновения затруднений в процессе профильного самоопределения.

3. Консультативная поддержка, представляющая собой процесс оказания психологической помощи и базирующаяся на основе специально организованной коммуникации, направленной на актуализацию у обратившегося учащегося резервных возможностей, способностей, которые могут обеспечить реализацию жизненных и профессиональных планов. Данный вид деятельности осуществляется по вопросам реализации потенциала, выбора дальнейшей траектории обучения, личностного развития и профессионального самоопределения.

В основном вопросы, которые задавали учащиеся на портале, связаны с предварительным выбором профессии (готовностью к профессиональному самоопределению на этапе окон-

чания школы) и практическом принятии решения о выборе специальности (поступление на тот или иной факультет вуза). Именно в этот период складывается определенное отношение личности к различным областям труда, представление о ряде профессий и самооценка своих возможностей, ориентировка в выборе профессии, что характеризует состояние внутренней готовности к профессиональному самоопределению и самореализации.

77 % вопросов касались выбора места (вуза, факультета, специальности) получения дальнейшего образования, 14 % вопросов касались пояснения понятий «потенциальная одаренность» и уточнения полученных результатов и 9 % вопросов свидетельствовали о потребности учащихся в эмоциональной поддержке.

Некоторые вопросы свидетельствовали о неготовности учащихся делать именно самостоятельный профессиональный выбор. Практическое большинство вопросов, которые задавали учащиеся на портале, были связаны с неумением (или неготовностью) даже на основе полученных результатов диагностики определяться с будущей профессией.

Необходимо подчеркнуть, что вопросы, с которыми обращались учащиеся к психологу, показывают, что их профессиональные планы весьма расплывчаты, зачастую они связаны с эмоционально привлекательными профессиональными ролями, стереотипами «престижных» в современном обществе профессий, влиянием внешних факторов (родителей, друзей) на выбор специальности, вуза.

Выпускники школ обнаруживают противоречия, обусловленные непониманием своих профессиональных интересов, незнанием своих личностных особенностей, несогласованностью личностных особенностей и профессиональных предпочтений, нежеланием брать ответственность за свой выбор, либо их «настораживает» наличие нескольких вариантов профессиональной самореализации, когда у учащихся не достаточно оснований, для того, чтобы сделать выбор. Кроме того, отсутствует представление о многоуровневой системе обучения в вузе, которая позволяет получить образование по нескольким направлениям подготовки. Все эти факторы затрудняют принятие решения об обоснованном, самостоятельном выборе профессии.

Ответы психологов на вопросы, которые задавали учащиеся на портале, включали в себя 3 функции:

1. Диагностика общей и предметной одаренности.
2. Информирование о профессиях, присущих тому или иному профессиональному типу.
3. Рекомендации по поступлению на наиболее соответствующие выявленным характеристикам факультеты и специальности.

Список литературы

- Богоявленская Д.Б., Бабаева Ю.Д. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003. – 95 с.
- Краснорядцева О.М., Малкова И.Ю. Сетевой проект психолого-образовательного сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность /Психология обучения, 2010. - № 12. – с.89-99
- Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. – М.: МПСИ, 2003. – 464 с.
- Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности – М.: Академический проект, 2006. – 144 с.
- Малкова И.Ю., Фещенко А.В. Возможности социальных сетей для проектирования образовательной деятельности и развития качества инновационного образования// Открытое и дистанционное образование. 2012. № 2 (46). С. 45-51
- Матюшкин А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.
- Ушаков Д.В. Психология одаренности: от теории к практике. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 78 с.
- Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 1996. – 132 с.
- Koichu B. Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving. Unpublished Doctoral Dissertation, 2003, Technion, Haifa.

Renzulli J.S. What is the thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective // Journal for the education of the gifted. – 1999. – Vol. 23, № 1. – P. 3

Психологический мониторинг в работе педагога-психолога

Козлова Г.А., Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования специалистов «Смоленский областной институт развития образования», г.Смоленск

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов наиболее востребованными становятся такие направления деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений, как психологическое проектирование, психологическая экспертиза и психологический мониторинг образовательной среды и уровня развития обучающихся, воспитанников.

Слово «мониторинг» произошло от латинского слова «monitor» - в переводе означает напоминающий или предостерегающий. Понятие «мониторинг» может рассматриваться и как способ исследования реальности, используемый в различных науках, и как способ обеспечения управляющего звена своевременной и качественной информацией о состоянии системы и происходящих в ней процессах.

В научной литературе 80-ых годов XX века, понятие мониторинга наиболее общим образом обозначает различную «деятельность по наблюдению», «систему повторных, целенаправленных наблюдений» или «методику и систему наблюдений». Во всех определениях ключевым словом является слово «наблюдение». Позже, в более поздний период наблюдение сменяется на «контроль с периодическим слежением» или «процесс отслеживания информации по изучаемой системе».

Мониторинг может быть рассмотрен как информационная, диагностическая, научная, прогностическая система, реализация которой осуществляется в рамках управленческой деятельности. Информация, собираемая в процессе мониторинга, служит целям управления и повышению эффективности управленческих решений. При всем разнообразии можно выделить единый компонент мониторинга - это его нацеленность на управленческие решения.

В управлении мониторинг выполняет следующие основные функции: а) диагностическую; б) контрольную, в частности, контроль за отклонениями от нормативных параметров в системе; в) оценочную, особенно, в случае необходимости оценки эффекта нововведения. Таким образом, основная функция мониторинга - информационное обеспечение управления, а основное назначение - возможность судить о состоянии объекта, осуществлять прогноз и как следствие - обеспечивать эффективность последующих проектировочных и управленческих шагов. Это касается любого мониторинга, реализуемого в системе образования.

Таким образом, под мониторингом понимается система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития.

В чём же особенности психологического мониторинга?

Психологический мониторинг - специально организованное систематическое наблюдение за интеллектуальным, личностным, социальным развитием обучающихся, воспитанников с учетом влияния образовательной среды учреждения, позволяющее администрации, педагогическому коллективу образовательного учреждения, органам управления образованием осуществлять анализ воздействия традиционных и инновационных образовательных и психолого-педагогических технологий на качество обучения и личностные изменения обучающихся, воспитанников; принимать управленческие решения, распределять кадровые, финансовые и иные ресурсы, основываясь на объективных данных. Четкая ориентация мониторинга на обеспечение управленческих задач и функций позволяет отслеживать психологическую составляющую образования и своевременно принимать решения о судьбе тех или иных педагогических инноваций, корректировать образовательные задачи, создавать необходимые условия для раз-

вития и т.д. Что же должен представлять из себя психологический мониторинг, ориентированный на решение задач управления процессом и результатом образования?

Использование мониторинга в психологии началось сравнительно недавно. По определению А.А. Орлова, психологический мониторинг выявляет тенденции и закономерности психологического развития определенных групп людей. Психологический мониторинг - особый вид мониторинга. Важно рассматривать предметом мониторинга не само психологическое развитие ребёнка, а образовательные условия, которые определяют развивающий характер образования, или социально-психологические риски, существующие в образовательной среде.

Психологический мониторинг представляет собой систему постоянного отслеживания посредством психологической диагностики процесса личностного развития обучающегося (ребенка), создания банка психологических данных на каждого обучающегося (ребенка), проектирование индивидуальной психологической и педагогической траектории обучающегося (ребенка).

Вопросам психологического мониторинга посвящена работа С.В. Алехиной «Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога».(6)

С.В. Алехиной рассматривает мониторинг как особый вид профессиональной деятельности, связанный с такими понятиями, как исследование, экспертиза. Измерение и диагностика.

Исследование - характерный для науки способ порождения, получения, производства нового знания. Если согласиться с таким определением, то мониторинг может быть определен как вид исследовательской деятельности - эмпирическое исследование, - направленное на прояснение причинно-следственных связей между процессами или явлениями. Однако, мониторинг - весьма специфический вид исследования. Он не опирается на гипотезу, основная причина его проведения - не поиск истины, как в уважающем себя научном исследовании, а получение информации о качестве осуществляемой деятельности (реализуемого процесса). Кроме того, ценность мониторинговых данных объективно весьма ограничена по времени, а мониторинговая процедура не предполагает манипулирования условиями и показателями. Это очень стабильная процедура, воспроизводимая раз за разом без изменений.

Таким образом - мониторинг может быть рассмотрен как специфическая исследовательская деятельность, направленная на отслеживание глубинных причинно-следственных связей и иных объективных отношений между реально существующими процессами или явлениями.

Мониторинг и экспертиза.

Психологическая экспертиза - это комплексное психологическое обследование человека, в котором решающую роль играет заключение психолога-эксперта, отвечающего на определенный ясно сформулированный практический вопрос. Цель психологической экспертизы в системе образования может быть определена как установление соответствия между социально-педагогическими условиями и требованиями к деятельности и поведению учащихся и их возрастными, индивидуальными и прочими возможностями и задачами развития. Возможными объектами психологической экспертизы могут выступать: образовательная среда учреждения; урок или другая форма обучения и воспитания, их методическое и содержательное наполнение; педагогическая программа, педагогическая технология или методика; выбранный педагогом способ воздействия на ребенка и др.

Мониторинг и экспертизу «роднит» высокая наукоемкость процедуры, наличие у специалиста, создающего мониторинговые и экспертные процедуры глубоких знаний и психологии, и педагогики, и практики образования, а также конкретность запроса (особенно - в проблемных мониторингах). Вместе с тем, экспертиза не ориентирована на прогноз, это разовая процедура обследования, а не систематическая отслеживающая деятельность (как мониторинг).

Мониторинг и измерение.

Измерение - процедура качественной и количественной оценки определенного свойства, в процессе которой числа или порядковые величины приписываются вещам или явлениям по особым правилам. Мониторинг обязательно содержит в себе процедуры измерения, но по своей сути он - более широкая и сложная деятельность, в которой процедура измерения подчине-

на общей задаче получения информации об объекте. Предпочтение отдается такой форме измерения как шкалирование.

Мониторинг и диагностика.

Сравнение этих двух видов деятельности вызывает особый интерес. Психологическая диагностика может быть понята в данном контексте двояко. С одной стороны, это деятельность по выявлению и изучению индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенностей человека. Диагностическая деятельность и мониторинговая деятельность генетически близки по структуре. Вместе с тем, диагностика преимущественно ориентирована на выявление актуального состояния и сравнение его с некоторым эталоном (нормой развития, например), то есть, по сути - постановку психологического диагноза. Мониторинг же фиксирует актуальное состояние в целях составления прогноза и обеспечения функции управления ситуацией и процессом.

Другое понимание психологической диагностики - совокупность специальных процедур, позволяющих выявлять и измерять те или иные психологические свойства и состояния человека. Это различные методы и конкретные приемы психологического диагностирования, которые достаточно часто рассматриваются как основное содержание мониторинговых программ. Собственно, большинство психологических мониторингов, описанных в современной российской литературе - это большие и малые исследования, построенные на основе батарей психологических опросников, тестов и экспериментальных процедур. По нашему мнению, использование психологических диагностических методик в качестве процедур в психологическом мониторинге связано с большим количеством сложностей и, в конечном счете, в преобладающем большинстве случаев, - нецелесообразно. Вот только некоторые из проблем, которые возникают в подобных ситуациях:

Проблема соответствия психологических средств задачам мониторинга

Преувеличение значения и возможностей процедуры тестирования

Отсутствие в психологических методиках стандартов оценки

Трудности с получением обобщенных результатов (среднее - это суммирование индивидуальных результатов, а не обобщение)

Высокая доля в результате биологических и социальных факторов (их невозможно учесть в управлении)

Низкая динамичность характеристик личности, фиксируемых теми или иными методиками

Подводя итог, можно сказать следующее: мониторинг - самостоятельный вид профессиональной деятельности, в чем-то созвучный с другими, более привычными и отработанными - исследованием, измерением, экспертизой, диагностикой. Профессиональная позиция психолога, реализующего мониторинговое исследование, существенно отличается от позиции психолога-исследователя или психолога-диагноста.

Во - первых, в диагностическом исследовании цели формулируются самим специалистом, на основе проведенного им анализа существующих проблем и их психологической «подоплеки». Цели мониторинга всегда лежат вне деятельности психолога. Он получает их в виде первоначального заказа от управленца. Анализируя заказ, психолог создает рабочий проект будущей мониторинговой программы (параметры - показатели - критерии - возможности применения данных и др.), который обязательно обсуждает с заказчиком. В процессе этого согласования задание уточняется и конкретизируется до конкретного заказа. В диагностическом исследовании, как правило, психолог самостоятельно превращает проблему в цель и согласовывает лишь план и организационные процедуры.

Во - вторых, в психологической диагностике точность диагноза и содержательность рекомендаций во многом определяется качеством инструмента, его валидностью, надежностью. Создание инструмента - это скорее исключение, правило - применение диагностического средства, зарекомендовавшего себя, имеющего научную репутацию. В мониторинге, напротив, готовый инструмент является большой редкостью. В большинстве случаев он создается непосредственно под тот или иной заказ. К нему, естественно, также предъявляются определенные требования, но они весьма специфичны (мы обсудим это немного позднее).

В-третьих, результаты диагностики - это рекомендации и выводы, которые психолог адресует другим специалистам и на которые опирается сам при выстраивании практической работы по решению проблем. Они непосредственно вытекают из тех данных, которые были получены в процессе исследования (наблюдений, тестирования, опроса и др.). Результаты мониторинга проходят ряд фильтров, прежде чем они лягут на стол заказчика. Сначала первичный анализ, который проводит сам психолог, далее - обсуждение данных с экспертами, специалистами в той или иной области, и лишь затем - предоставление результатов заказчику. Выводы и управленческие решения осуществляет сам заказчик на основе предоставленной информации. То есть, данные мониторинга добываются психологом, но принадлежат не ему, и свою окончательную «обработку» проходят уже в кабинете управленца.

Таким образом, мониторинг предполагает особый взгляд психолога на суть своей деятельности и ее назначение в образовательной системе в целом. Он перестает быть «специалистом для себя» и становится в полной мере «специалистом для системы», поставщиком уникальной информации для принятия обоснованных управленческих решений.

В процессе принятия заказа и разработки программы определяется тот вид мониторинга, который будет соответствовать задаче исследования. В целях информационного обеспечения Службы практической психологии образования на различном уровне её деятельности могут применяться различные виды мониторингов:

Информационный

Базовый

Проблемный

Управленческий и др. (динамический, сравнительный, комплексный)

Информационный мониторинг - это сбор, накопление, систематизация и возможно распространение информации, которое не предусматривает проведение специально организованного обследования на этапе сбора информации. Реализация информационного мониторинга целесообразна на уровне региональной системы образования, для образовательного учреждения важно иметь доступ, возможность использовать результаты работы этого мониторинга, так же как и региональному органу управления важно иметь доступ к информационным ресурсам систем информационного мониторинга, которые реализуются на федеральном или межрегиональном уровнях.

Базовый мониторинг (мониторинг «бдительности и предусмотрительности»). Цель базового мониторинга - предупреждение о потенциальных опасностях и рисках в обследуемой системе. Стремление к комплексному, многоаспектному, измерению системы, покрывающее всё поле возможных сбоев в функционировании и развитии объекта. Предметность мониторинга - как правило, сложная, иерархическая система. Например, если это региональная система образования, то разработкой может являться группа специалистов Регионального центра, а проведением заниматься специалисты образовательных учреждений или методических центров на основе внешних инструкций в условиях контроля над процедурой. Задачи базового мониторинга заключаются:

В выявление закономерностей;

В выявлении новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления;

В постоянном отслеживании состояния отдельных подсистем или всей системы с целью выявления отклонений, которые могут представлять опасность.

Система сбора информации базового мониторинга должна представлять собой сеть индикаторов и показателей, которые прямо или косвенно характеризуют состояние системы. Такая система сбора информации должна обладать способностью в случае наличия негативных тенденций, вовремя это выявить и применить систему мер, которые могли бы изменить положение дел.

Основная цель проблемного мониторинга - отслеживание рисков, трудностей и предупреждение о реальных и известных опасностях в жизни обследуемой системы. Задачи проблемного мониторинга:

Выявление и отслеживание тенденций, процессов, опасностей, тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления (осуществляется по заказу органа управления).

Отслеживание и оценка эффективности, последствий и вторичных эффектов, принятых в области управления данной системой. Предметом проблемного мониторинга будут являться относительно простые системы, отдельные проблемы и задачи. Чаще всего проблемный мониторинг разрабатывается согласно внутреннему заказу, но анализ проводится с учётом мнения внешних специалистов-экспертов.

Управленческий мониторинг - это отслеживание и оценка эффективности, последствий и вторичных эффектов, принятых в области управленческого решения. Задачей мониторинга становится построение систем оценок для определения динамики и возможности влияния внешних или внутренних факторов для наблюдаемых эффектов. Хорошей иллюстрацией такого вида мониторинга может быть, например программа мониторинга эффективности классов коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных школах.

Знакомство с видами мониторинга может помочь нам преодолеть один непродуктивный стереотип, который сложился в отношении нашей деятельности и нами же поддерживается. Мы привычно называем психологическим мониторингом все виды диагностического отслеживания развития и состояния учащихся, которые осуществляет психолог в образовательном учреждении. И тем самым путаем и себя, и других. Самый распространенный сегодня вид психологического отслеживания состояния и развития учащихся - скрининг. Скрининг - особым образом содержательно выстроенная и организованная экспресс-диагностика, которая позволяет из всей совокупности обследованных выделить группу учащихся, испытывающих различные психологические трудности в решении задач образования и развития. Скрининг не отвечает нам на вопрос, в чем причина этих трудностей, это задача последующих диагностических этапов, но он позволяет а) обнаруживать проблемы здесь и сейчас, б) фиксировать динамику развития учащихся по определенным значимым показателям, в) проводить сравнительный анализ. В преобладающем большинстве случаев скрининг не является мониторингом не по своим задачам, не по своему предмету изучения. По своим задачам скрининг ориентирован на деятельность самого психолога. Он обеспечивает психолога информацией для организации развивающей, коррекционной, консультативной и иных видов деятельности. Предметом изучения в скрининге являются сложные процессы и состояния, в причинах развития и функционирования которых переплетается генетика, личная история жизни ребенка и педагогические влияния. Расплести узлы и раздать «всем сестрам по серьгам» невозможно. Но психолог умеет работать с такими сложными явлениями, у него для этого есть специальные инструменты (коррекционные методы, консультативные техники). А вот другим специалистам результаты скрининга как правило ясности не добавляют. Наоборот, напускают туману и на проблемы ребенка, и на работу самого психолога. Это вполне объяснимо: результаты скрининга сформулированы на профессиональном языке психолога и ему самому и предназначены. При передаче их другим психолог сталкивается с непростой (и не всегда нужной по существу) задачей перевода данных другим специалистам в виде рекомендаций.

Вместе с тем, скрининг может стать мониторинговым исследованием при соблюдении ряда требований. Прежде всего, тщательном отборе исследуемых параметров и показателей, отражающих реальные результаты деятельности других специалистов. Тогда его данные будут востребованы этими специалистами. Правда еще вопрос, а будут ли они нужны самому психологу?

Мониторинг как технология.

Мы рассмотрели мониторинг как особый вид деятельности. Это важная, но неполная его характеристика. Реализация мониторинговой программы - это сложная организационная технология, но и собственно подготовка психологического мониторинга - это также технологически выстроенная «цепочка» действий:

Уточнение заказа (заказчиком на мониторинг чаще всего является человек, отвечающий за результат процесса)

Составление плана, программы исследования (предмет, объект, метод, цикличность измерения)

Обоснование выборки и деление её на группы

Выделение и научное обоснование параметров мониторинга

Разработка инструмента

Разработка математической модели обработки данных

Разработка организационной модели проведения мониторинга

Цикличность мониторинга

Для мониторинга представляется очень важным вопрос о периодичности проведения измерений, поскольку процессы, которые определяют изменчивость показателей, имеют разную динамику. Некоторые показатели, например, развитость психических познавательных процессов имеют очень слабую динамику, и их измерение имеет смысл производить один раз в несколько лет. Другие, например, удовлетворённость качеством образовательной услуги изменяются очень быстро. Кроме того, одни показатели детерминированы только образовательной системой, другие имеют сложную систему детерминант, что может оказывать существенное влияние на динамичность показателя. Естественно, что различные показатели могут быть подвержены влиянию нескольких циклов, например, усталость учеников имеет как недельный, так и четвертной циклы колебания, уровень тревожности старшеклассников повышается с приближением экзаменов, усталость педагогов накапливается к концу учебного года, а весной как правило происходит обострение отношений в педагогических коллективах.

Наличие таких многочисленных циклов, конечно, затрудняет их учет в процессе измерения. Время измерения должно выбираться таким образом, чтобы влияние возможных циклов было минимальным, то есть, если проведено измерение в конце учебного года, то и для получения динамики повторное исследование лучше провести тоже в конце года. Если предполагаются почетвертные измерения, то их лучше проводить во временном промежутке равном от конца четверти, лучше в середине четверти. Может показаться, что чем чаще проводятся измерения, тем лучше. Для образовательных систем, при частых измерениях возможен эффект привыкания респондентов к вопросам, что может привести к формированию стереотипа ответа, а значит, к искажению результатов. Педагоги-психологи, занимающиеся разработкой мониторинговых программ должны учитывать цикличность изменений объекта мониторинга, только тогда данные исследования будут отражать достоверные результаты, и проводить к обоснованным выводам.

Каким квалификационным уровнем должен обладать психолог для того, чтобы качественно выполнить эту профессиональную деятельность. Какими умениями и знаниями должен обладать?

Если сформулировать некоторый перечень профессиональных требований к психологу, который занимается разработкой и проведением психологического мониторинга, то необходимо выделить несколько важных компетенций:

Умение организовать исследование (умение работать с проблемой)

Способность выстраивать технологическую цепочку действий (проектирование процесса) - проблема-задача-способ решения - подбор средств –исполнение – анализ - рекомендации

Умение получать, систематизировать и обрабатывать данные, наличие аналитических способностей

Знание принципов и способов математической обработки данных

Способность к построению и реализации организационных моделей исследовательской деятельности

Знание особенностей возрастного развития и закономерностей изменения организационной системы

Если же психолог образовательного учреждения становится исполнителем в проведении мониторингового исследования в своей школе, он должен хорошо понимать свою ответственность и роль в проведении мониторинговой процедуры. Организаторы мониторинга в таком

случае должны провести инструктивный семинар для исполнителей процедуры и дать подробные рекомендации по форме и регламенту проведения процедуры, нормам коммуникации с респондентами во время исследования, способам сбора первичных данных.

Для того, чтобы психологический мониторинг стал эффективным видом информационно-аналитической деятельности педагогов-психологов и его проведение помогало принимать правильные решения и проектировать необходимые изменения, необходимо понять, что этому необходимо учиться.

Таким образом, психологический мониторинг представляет собой систему постоянного отслеживания посредством психологической диагностики процесса личностного развития обучающегося (ребенка), создания банка психологических данных на каждого обучающегося (ребенка), проектирование индивидуальной психологической и педагогической траектории обучающегося (ребенка).

Психологический мониторинг реализует следующие задачи:

Получение максимально полной психологической информации, характеризующей образовательный процесс в образовательной организации

Предоставление этой информации в наиболее удобном виде пользователям разного уровня;

Структурирование системы психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Работа психологической службы ОО в режиме психологического мониторинга осуществляется по следующим направлениям:

Психологическая диагностика → анализ результатов → рекомендации, консультация → коррекционные мероприятия → психологическая диагностика → анализ результатов → рекомендации, консультация → коррекционные мероприятия и т.д.

Психологический мониторинг – комплексная технология, объединяющая диагностику, консультацию, коррекцию в единую эффективную систему психологических средств, реализуемых в определенной последовательности, наполняемых строго отобранным содержанием и позволяющих гибко и действенно осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса, достигая желаемую цель.

При помощи психологического мониторинга оценивается процессуальная сторона обучения и прежде всего качественные характеристики восприятия и усвоения знаний учащимися. Следовательно, в качестве показателя результативности следует рассматривать динамику психологического развития ребенка (то есть возникновение и развитие психических новообразований – познавательной мотивации, расширения зоны ближайшего развития, субъективной позиции в деятельности, произвольности и др.).

Педагогическая и психологическая трактовки образовательного процесса и результатов обучения при существенных различиях тесно взаимосвязаны. Нельзя изменить уровень развития ребенка, не расширяя при этом его осведомленность и круг практических умений. Невозможно формировать полноценные знания и умения, не изменяя при этом уровень психического развития. Поэтому показатели результативности образовательного процесса являются по своей сути психолого-педагогическими.

При помощи психологического мониторинга отслеживаются следующие психологические критерии, показатели результативности образовательного процесса в школе:

Познавательная сфера ребенка (восприятие, память, внимание, мышление) и динамика ее развития, сформированность учебной деятельности;

Мотивационная сфера и динамика ее развития;

Эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, активности) и динамика ее развития, влияние эмоционального состояния на процесс обучения, удовлетворенность различными сторонами образовательного процесса;

Личностная сфера (самооценка, потребность в достижении, уровень коммуникации, ценностные ориентации) и динамика ее развития.

Периодичность проведения психологической диагностики на различных ступенях обучения:

Мониторинг интеллектуального развития представляет систему диагностических процедур, проводимых в различные возрастные периоды учащихся с целью обеспечения преемственно-

сти и управления качеством образования. Долгосрочные наблюдения и контроль за количественными и качественными характеристиками психического развития детей способствуют составлению прогноза возможных изменений в познавательной деятельности школьников.

Диагностика познавательной сферы обучающихся

В соответствии со спецификой качественных изменений в умственном развитии школьников и закономерностей становления учебной деятельности можно выделить особые «показательные» этапы школьного образования. Психологическая диагностика, проведенная на этих этапах, позволит выявить качественные изменения и определить общие тенденции в умственном развитии и формировании учебной деятельности у школьников, т.е. Наиболее достоверно представить результаты образовательного процесса с точки зрения общей образованности обучающегося.

1 этап – поступление в школу. Задачи этапа: выявить фоновый уровень умственного развития и сформированность предпосылок к участию в учебной деятельности.

2 этап – обучение в первом классе. Задачи этапа: обеспечение адаптации к школе, выявление группы детей, испытывающих различные трудности в обучении, поведении и самочувствии в школьных ситуациях, оказание им необходимой помощи.

3 этап - обучение во втором – третьем классах начальной школы. Задачи этапа: выявление особенностей и уровня развития различных аспектов познавательной деятельности младших школьников для построения эффективного обучения и создания условий для развития школьника.

4 этап – переход из начальной школы в среднюю. Задачи: выявить изменения в умственном развитии школьников, определить общую тенденцию такого развития, спрогнозировать степень успеха адаптации учащихся к обучению в средней школе; выделить учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития.

5 этап – обучение в среднем звене школы. Задачи: изучение и отслеживание уровня обученности школьников и развития умственных способностей.

6 этап – интеллектуальное и познавательное самоопределение. Задачи: определить умственный «профиль» и изучить качество и уровень усвоения базовых учебных предметов учащимися; выявить уровень развития теоретического и практического интеллекта; определить приоритетное развитие гуманитарных, математических и технических способностей; измерить развитие различных функций интеллекта.

7 этап – итоговый. Задачи: изучить общий уровень умственного развития и сформированности учебной деятельности у выпускников средней школы, проанализировать качество овладения понятиями и логическими операциями на материале основных учебных дисциплин, оценить способность к наглядному и образному мышлению, а также получить характеристику общей образованности обучающихся.

Диагностика мотивационной сферы обучающихся

Учебная мотивация у различных возрастных групп школьников проявляется по-разному. Чтобы понять специфику мотивов у школьников разных возрастов, необходимо соотнести их с особенностями каждого возраста в целом. Принято выделять три периода: младший школьный возраст (7-10 лет, учащиеся начальных классов), средний школьный возраст, или подростковый (10-15 лет, учащиеся 5-9 классов), старший школьный возраст, или возраст ранней юности (15-17 лет, учащиеся 10-11 классов). Учебная мотивация будет иметь для этих возрастов свои особенности.

Чтобы проследить динамику развития учебной мотивации, необходимо провести изучение ее в следующих «контрольных» точках возрастов:

Перед поступлением в 1-й класс;

По окончании 1-го класса;

По окончании начальной школы или в период поступления в 5-й класс;

В период обучения в 7-м классе;

По окончании 9-го класса;

По окончании 11-го класса.

Диагностика эмоционально-волевой и личностной сферы.

Так как особенности эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка в достаточно высокой степени влияют на уровень адаптации и процесс обучения ребенка в школе, поэтому особенно целесообразно ее изучение в “критические” возрастные адаптационные периоды:

Поступление в первый класс и период обучения в первом классе;

Период перехода из начального звена в среднее и обучение в 5-ом классе;

Период обучения в 10-м классе.

Значение психологического мониторинга в управлении качеством образования

Психологический мониторинг интеллектуального развития учащихся представляет комплексное использование диагностических методов, включенных в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и оказания помощи выпускникам при выборе жизненного пути. Являясь средством для усиления обратной связи между процессом становления личности и процессом получения знаний, умений, навыков, предусмотренных школьной программой, мониторинг имеет комплексное назначение, он позволяет:

Осуществлять контроль за динамикой интеллектуального развития детей и своевременное исправление отклонений;

Определять содержание программы работы с ребенком – группой учащихся с целью создания оптимальных условий развития;

Проверять эффективность психопрофилактической работы;

Проводить научный анализ методов воспитания и обучения;

Разрабатывать рекомендации участникам педагогического процесса;

Совершенствовать пути гуманизации и дифференциации образования.

Психологическое сопровождение учащегося в режиме психологического мониторинга дает возможность:

Определить относительное место учащегося в классе и параллели;

Провести ранжирование учащихся (классов) по заданному параметру;

Выделить группы учащихся с высокими и низкими показателями;

Отследить динамику изменений результатов от года к году;

Провести сравнение групп (классов, параллелей) по заданным параметрам;

Получить сравнительную оценку качества работы учителей.

Итоговый результат психологической диагностики должен предоставляться на различных уровнях:

1 уровень – информация для ученика. Интерпретация выдержана в положительном ключе и сообщает учащимся об особенностях их мышления, внимания, памяти, мотивации и т.д. Эти результаты служат основой для формирования рефлексии учащихся (особенно в старших классах), и с их обсуждения может начинаться индивидуальная работа психолога или учителя с учеником.

2 уровень – информация для учителя. Здесь информация представлена в наиболее развернутой форме. В зависимости от текущих целей образовательного процесса учитель может получить информацию об отдельном ученике, целом классе или параллели. Результат представляется в таблицах, в виде графиков, гистограмм. Эти комплексные сведения позволяют не только оценить возможности ученика на текущий момент, но и своевременно выявить наметившиеся нарушения.

3 уровень – информация для управленческого звена (администрации школы, районных и городских управлений образования). Информация представлена в наиболее обобщенных результатах, так, чтобы на их основе можно было составить целостное представление о качестве образовательного процесса.

Систематическое отслеживание результатов из года в год позволяет увидеть динамику изменения личностных характеристик ученика (ребенка), проанализировать соответствие достижений запланированным результатам, приводит к пониманию закономерностей возрастного развития, позволяет прогнозировать ожидаемое состояние образовательной системы, помогает оценить успешность проведенных коррекционных мероприятий.

В рамках психологического мониторинга также осуществляется психологическое сопровождение предпрофильного и профильного обучения, одаренных детей и детей с высоким уровнем интеллектуального развития, учащихся, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения.

Участие специалистов сопровождения в классах коррекционно-развивающего обучения уже не ограничиваться только отбором детей в данные классы. Работа с данными классами в режиме психологического мониторинга позволяет осуществлять:

Систематическую диагностику развития детей в данных классах;

Отслеживать эффективность обучения детей по программам классов КРО;

Разрабатывать специальные индивидуально-ориентированные коррекционно-развивающие программы, индивидуальные образовательные маршруты.

Работа с одаренными детьми в режиме психологического мониторинга позволяет решить такие задачи, как:

Разработка индивидуальных образовательных маршрутов;

Формирование адекватной самооценки;

Охрана и укрепление физического и психологического здоровья;

Профилактика неврозов;

Предупреждение изоляции одаренных детей в группе сверстников;

Развитие психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одаренных детей.

Список использованной литературы

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с. (Практическая психология в образовании)... [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm>]

Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. Теория и практика. — М.: ТЦ “Сфера”, 2004.

Орлов А.А., Агафонова А.С. Введение в педагогическую деятельность, Практикум. - М., 2004

Поташник М.М. Управление качеством образования. — М., 2000.

Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. — М.: ООО Издательство «Скрипторий 2003», 2005.

Шишов Е.Е. Школа: мониторинг качества образования. — М., 2000.

Электронные ресурсы

Алехина С.В. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога психолога. М.: Академия, 2002. — 263 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fpo.ru/slujba/alex7.html>

Лигинчук Г.Г. Учебно-методический комплекс «Психология профессиональной деятельности» спб.: Питер, 2008. — 544 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.e-college.ru/xbooks/xbook059/book/index/index.html?Go=part-006*page.htm

Московский Городской Психолого-Педагогический Университет. — Режим доступа: <http://www.fpo.ru/slujba/alex7.html>

Изучение проблем адаптации к обучению в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья

Коновалова М.Д., Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

Адаптация к новым условиям обучения — динамичный процесс, в ходе которого происходит не только интеграция личности студента в новую образовательно-воспитательную систему, в новую систему требований и контроля, в новый коллектив, а для многих — и в новые условия жизнедеятельности. Основная задача адаптационного периода — установление межлич-

ностных контактов с одноклассниками. По-новому происходит статусное и ролевое распределение, и студенту приходится завоевывать и отстаивать свое положение. Неудовлетворенность существующим статусом внутри группы может привести к состоянию тревожности, неуверенности в себе. Установление новых норм и ценностей в студенческой среде неизбежно приводит к изменению самооценки, личностных установок, формирование которых может протекать на фоне стрессовых реакций организма. Эти реакции могут усугубиться на фоне физических дефектов и хронических соматических заболеваний, которыми страдают студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Для выявления различных трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе адаптации, мы провели опрос среди студентов СГУ. Опрос проводился в феврале-марте 2013 года. Для участия в опросе были привлечены студенты 25 академических групп, в которых обучаются студенты с инвалидностью. Следует отметить, что при формировании выборки нам пришлось использовать только документально подтвержденные данные о статусе студента как инвалида, имеющиеся в управлении социальной работы. Всего в опросе приняло участие 347 студентов «инклюзивных групп», среди них 317 студентов без инвалидности и 30 студентов с инвалидностью. Численная неравномерность представленных для анализа групп респондентов объясняется задачами исследования, которые заключались в изучении трудностей адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья на фоне трудностей одноклассников без инвалидности, находящихся в одних и тех же ситуациях в одни и те же сроки.

Распределение по полу респондентов в обеих исследуемых группах: девушки – около 70%, юноши – около 30% опрошенных. Возраст большинства опрошенных находится в границах 16-23 лет, что является типичным для студенческой молодежи. Среди опрошенных студентов около половины составляют студенты 1-2 курсов, вторая половина приходится на 3,4,5 курсы. Такое распределение связано с тем, что наша выборка жестко привязана к конкретным группам, в которых обучаются студенты с инвалидностью. А они, как уже отмечалось выше, в большей степени представлены на младших курсах, т.к. В период обучения по достижению возраста 18 лет у некоторых из них инвалидность снимается. В исследуемую выборку вошли студенты 9 из 20 образовательных подразделений Саратовского государственного университета.

Процесс адаптации протекает у каждого человека по-своему и занимает разное количество времени. Данные нашего опроса показывают, что студенты СГУ вне зависимости от наличия инвалидности достаточно быстро адаптировались к новым условиям обучения. Так, в течение одного месяца процесс адаптации прошел у (44% студентов без инвалидности и у 43% студентов с инвалидностью. 33% студентов без инвалидности и 30% респондентов с инвалидностью почувствовали себя своим среди новых знакомых в университете в период от одного месяца до трех. Процесс адаптации проходил больше одного года у 5% и 3% опрошенных групп. До сих пор не чувствуют себя своими в университете 4% и 10 % соответственно.

Обращает на себя внимание то, что относительное количество студентов с инвалидностью, не прошедших процесс адаптации значительно выше, чем относительное количество таковых среди студентов без инвалидности. Способность адаптироваться, преодолевать трудности, найти свое место в жизненном пространстве является решающим фактором успешного развития молодого человека, а в будущем выпускника с высшим образованием.

Диагностика психологического комфорта студентов в кругу незнакомых людей показала, что 57% студентов без инвалидности и 50% студентов с инвалидностью не испытывают никаких сложностей и проблем. На неловкость и легкое смущение в общении указали около 39% опрошенных студентов без инвалидности и 40% опрошенных студентов с инвалидностью. Среди студентов с инвалидностью испытывают абсолютный дискомфорт 6,7%, а среди студентов без инвалидности таковых 2,9%. Данные свидетельствуют о хорошем адаптационном потенциале студенческой молодежной среды в целом, но при этом относительно более высоком риске дезадаптации среди студентов с инвалидностью.

Как показал дальнейший анализ, около половины всех опрошенных студентов без инвалидности поддерживают дружеские отношения со всеми одноклассниками, 38% – с большей частью группы, 10% студентов поддерживают отношения лишь с несколькими одноклассниками. Среди студентов с инвалидностью, обучающихся в тех же группах, половина общается с

большей частью группы, 40% общаются со всеми и 10% общаются только с некоторыми одногруппниками. Данные свидетельствуют о благополучии в межличностных отношениях внутри исследуемых групп.

Также изучены были типичные трудности адаптационного периода. Мы разделили эти трудности на две группы: трудности, непосредственно связанные с учебной деятельностью и трудности, связанные с организацией учебной деятельности. Студенты выражали свое мнение по 6-ти балльной шкале, крайние значения которой интерпретировались следующим образом: 0 баллов – не было такой трудности, 1 балл – незначительное затруднение, 4 балла – проблема сильно волновала, 5 баллов – проблема очень сильно волновала. При обработке результатов определялось среднее значение показателя в исследуемой группе и относительное количество студентов, не испытывавших подобного затруднения и испытывавших серьезные затруднения по изучаемому параметру. В целом по вопросам, связанным непосредственно с учебной деятельностью студенты без инвалидности и студенты с инвалидностью проявили единодушие: большинство из них не сталкивались с проблемами записи лекций за преподавателем, трудностями понимания общей нити рассуждений преподавателя во время лекции, затруднениями в восприятии лекционной информации в случае, если не удалось сесть за один из первых рядов, нехватки учебных раздаточных материалов, затруднениями при пользовании библиотечной системой поиска литературы. Относительную трудность для студентов представляло выполнение требований учебной нагрузки в целом и на конкретных занятиях. Половина студентов с инвалидностью указывают, что вследствие большой продолжительности пары они сильно уставали. Трудности вызывает выполнение большого объема заданий. Большинство студентов обеих групп указывали, что в силу нехватки времени на сон их отдых оказывался неполноценным. Достаточно благополучным выглядит взаимодействие с преподавателями в процессе обучения. Студенты не испытывали особых проблем даже в тех случаях, когда преподаватели могли спрашивать больше, чем объясняли или были излишне придирчивы к ним. Таким образом, все трудности, связанные непосредственно с учебной деятельностью, относительно успешно преодолевались всеми студентами, в том числе студентами с инвалидностью, за исключением трудностей самоорганизации и рационального распределения времени.

Трудности периода адаптации, связанные с организацией обучения, выражались в основном в проблемах питания (в перерывах между занятиями студенты указывали на недостаток столовых в учебных корпусах, нехватку времени большой перемены на то, чтобы поесть, длинные очереди в столовой, малый ассортимент и низкое качество еды в столовой). Трудности с поисками какого-либо университетского корпуса, трудности в ориентировке в зданиях университета, проблемы нахождения расписания для своей группы, различения четной и нечетной недель в расписании не являются для большинства опрошенных студентов значительными. Большинство студентов имеют доступ к компьютерам для осуществления учебной деятельности, компьютеры, по мнению большинства опрошенных, отвечают современным требованиям. Обращает на себя внимание, что у студентов с инвалидностью ни один из перечисленных факторов не вызывает более значительных затруднений, чем у студентов без инвалидности. Лишь по параметру «неоптимальный климатический режим в помещениях» студенты с инвалидностью в относительно большем количестве сообщили о том, что эта проблема их сильно волновала.

Таким образом, можно сделать предположение о том, что наибольшие трудности в период адаптации к вузовскому обучению у студентов с инвалидностью вызывали факторы внешней среды и инфраструктуры. Все остальные факторы, затрудняющие процесс адаптации были успешно преодолены, вероятно, при помощи одногруппников, т.к. В большинстве случаев в «инклюзивных» группах отмечается достаточно высокий уровень социального взаимодействия. Для подтверждения данного вывода следует провести дополнительное исследование по изучаемым параметрам в академических группах с разным психологическим климатом и лишь затем можно будет сделать окончательный вывод об особенностях процесса адаптации к обучению в вузе у студентов с инвалидностью. В ходе анализа проблем адаптации студентов с ограниченными возможностями к обучению в вузе нами выявлена необходимость отслеживания динамики данного процесса с целью оказания своевременной психологической помощи.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагогов в дошкольном образовательном учреждении

Конончук О.Ю., муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Калининграда центр развития ребенка - детский сад № 47, г. Калининград

Целевым ориентиром на современном этапе реформирования системы общего, профессионального и дошкольного образования является гуманизация педагогического процесса. Концепция дошкольного воспитания в связи с этим в качестве приоритетных задач дошкольных учреждений определяет следующие: личностное развитие ребенка, забота о его эмоциональном благополучии, развитие воображения и творческих способностей, формирование способностей детей к сотрудничеству с другими людьми. Эти задачи определены отношением к дошкольному возрасту как к уникальному, самоценному периоду развития личности в соответствии с научными взглядами А.В. Запорожца, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина.

Необходимым условием реализации федеральных государственных требований на уровне дошкольного образовательного учреждения является психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности. Главной целью психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности является создание благоприятных условий для полноценного «проживания» ребёнком дошкольного детства, всестороннего развития психических и физических его качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в социуме и к обучению в школе.

Развитие ребенка опирается не только на его потенциал, возможности, задатки, ресурсы, но и на тех, кто создает условия для их раскрытия, а это, прежде всего, «ближайший взрослый», «значимый взрослый», «общественный взрослый» (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.).

Появление новых целей и ценностей в образовании предъявляет особые требования к личности и деятельности педагога. Решение основных задач, стоящих перед дошкольными учреждениями, новые цели и содержание альтернативных программ дошкольного образования ожидают новых взаимоотношений взрослых с детьми, отрицая манипулятивный подход к ребенку, учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с ним.

Результативность овладения детьми дошкольной образовательной программой зависит от готовности педагога строить психологически целесообразные взаимоотношения с ребенком, способности адекватно принимать, поддерживать ребенка, одновременно обучая его способам взаимодействия со сверстниками и взрослыми в разных ситуациях общения. Именно поэтому в педагогической деятельности все большую роль начинают играть профессионально значимые качества личности педагога, знания и приемы, формирующие у ребенка представления о себе и другом человеке, о возможностях творчества – единственной альтернативе потребительскому отношению к миру.

В русле концепции профессионального развития педагога Л.М. Митина выделяет две модели профессионального труда и становление педагога как профессионала: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. В деятельности такой педагог, как правило, руководствуется принципом экономии сил и пользуется главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

В модели профессионального развития (вторая модель) педагог характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

На сегодняшний день перед педагогами дошкольного образовательного учреждения стоят следующие задачи:

- переход от простого выполнения требований программ дошкольного образования к осуществлению полноценного и целостного развития воспитанников, формирования их компетенции в различных областях и развития общих способностей, обеспечивающих успешность детей в дальнейшем обучении;
- передача дошкольникам необходимой (целесообразной) для успешного развития информации;
- обучение воспитанников способам самостоятельного поиска, отбора необходимых сведений;
- формирование умения ставить задачи и находить способы их решения, т.е. развитие не только конкретных навыков, но и более общих способностей, которые позволят ребенку ориентироваться в любых ситуациях.

Кроме этого, педагогическая деятельность насыщена разного рода профессиональными ситуациями и различными факторами, приводящими к повышению эмоционального реагирования. Напряженность педагогической деятельности вызывают:

- ситуации взаимодействия педагога с детьми (поведенческие, эмоциональные нарушения у детей, непредвиденные конфликтные ситуации, игнорирование требований педагога и т. д.);
- ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами дошкольного образовательного учреждения;
- ситуации взаимодействия педагога с родителями воспитанников (педагоги не всегда могут грамотно выстроить беседу с родителями, выбрать способы включения родителей в образовательный процесс, оценить позицию родителя по отношению к ребенку и т. д.).

Таким образом, педагог, являясь одним из участников образовательного процесса, находясь в состоянии стресса и нервного напряжения не всегда способен к конструктивному общению с остальными участниками образовательного процесса.

Исходя из тезиса, что психологическое здоровье педагогов является необходимым условием здоровья детей, возникла необходимость разработать в конкретном дошкольном образовательном учреждении систему мероприятий, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья педагогов.

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается система организованных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, направленных на создание условий необходимых для самореализации личности и формирования у педагога способности к самореализации в своей профессионально-педагогической деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагогов в ДОО осуществляется с учетом следующих принципов инновационного образования, предложенных Н.В. Ключевой :

- принцип личностно-гуманистического подхода;
- принципа демократизации;
- принцип развития;
- принцип целостности;
- принцип природосообразности;
- принцип культуросообразности.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в нашем дошкольном образовательном учреждении организовано в следующих направлениях:

1) Диагностика профессионально-личностных качеств, определении мотивационных установок педагогов, стиля педагогического общения. С одной стороны диагностика позволяет увидеть проблемы и трудности, с которыми сталкивается большинство педагогов в процессе своей профессиональной деятельности, с другой стороны - определить индивидуальный маршрут сопровождения профессионального развития каждого педагога в отдельности.

2) Психологическое консультирование и просвещение. С целью повышения психологической компетентности педагогов ДОО, включающей ориентировку в закономерностях разви-

тия ребенка, вопросах обучения, педагогического развития педагогов используется целый ряд методов:

- Беседы, лекции являются методами словесно-эмоционального воздействия. Беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон – педагога-психолога и педагогов ДООУ. Лекция – метод передачи готовых знаний лектором аудитории. В работе с педагогами данный метод сочетается с методами практической направленности. Результатом участия педагогов в беседах и лекциях является овладение педагогами широким спектром знаний в области развития детей, выработка навыков для успешного сотрудничества с детьми и их родителями, владение методическими навыками работы, учёт индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребенка.

- Практикум, цель которого состоит в обеспечении возможности практического использования теоретических знаний. Предполагает интенсивную работу всех участников по заданной теме. В результате выполнения практических заданий и упражнений педагоги овладевают навыками саморегуляции эмоциональных состояний, учатся использовать невербальные средства общения в процессе взаимодействия с родителями и воспитанниками.

- Психотехнические игры. Они позволяют снизить психическое напряжение педагогов, развить их внутренний потенциал, эффективно управлять своим внутренним состоянием, что в итоге позитивно влияет на профессиональный и личностный рост. Адаптационные игры. Используются для оптимизации процесса профессиональной адаптации молодых педагогов и, прежде всего, для развития умения управлять собой, контролировать свои эмоциональные состояния.

- Деловая игра. Относится к игровым технологиям учебно-воспитательного процесса. Это вид деятельности, предполагающий решение каких-либо задач в ситуации искусственно созданных условий. В процессе деловой игры педагоги выполняют какую-либо творческую задачу или несколько последовательных действий проявляют свою активность, становятся внимательными по отношению друг к другу, регулируют и осознают свои действия и поступки.

- Дискуссии. Целенаправленное, коллективное обсуждение конкретной проблемы, сопровождающееся обменом идеями, суждениями, мнениями в группе. Эффективность использования дискуссии определяется целым рядом факторов: актуальностью выбранной темы, сопоставлением различных позиций участников дискуссии; информированностью, компетентностью и научной корректностью дискуссантов; соблюдением правил и регламента и др. Каждая дискуссия обычно проходит три стадии: ориентация, оценка и консолидация. Последовательное рассмотрение каждой стадии позволило выделить следующие их особенности. Стадия ориентации предполагает адаптацию участников дискуссии к самой проблеме, друг другу, что позволяет сформулировать проблему, цели дискуссии; установить правила, регламент дискуссии. В стадии оценки происходит выступление участников дискуссии, их ответы на возникающие вопросы, сбор максимального объема идей, предложений, пресечение личных амбиций, отклонение от дискуссии. Стадия консолидация заключается в анализе результатов дискуссии, согласовании мнений и позиций, совместном формулировании и их принятии.

- Семинар, круглый стол. В результате таких форм общения вырабатывается умение педагогов ориентироваться в вопросах развития, особенностях воспитания и образования детей, способность самостоятельно решать проблемы, грамотно давать советы и рекомендации родителям, находить решения в конфликтных ситуациях.

- Тематические консультации - психолого-педагогическое просвещение и информационная помощь педагогам в вопросах возрастной и детской психологии.

Необходимость и эффективность проводимой работы выражается в положительной динамике профессионального развития педагогов, которая проявляется в улучшении взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса и гармонизации собственных эмоциональных состояний. У педагогов значительно повысился интерес к проблеме интеграции содержания образовательной работы с детьми, появилась мотивация к использованию новых подходов в планировании. Педагоги стали проявлять больше творческой активности в своей профессиональной деятельности.

Литература

Захарова Г.И. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения средством психолого-педагогического тренинга: Дис. канд. пед. наук.

Клюева Н.В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности (технологии работы психолога с педагогом). – М.: АСТ, 1998.

Митина Л.М. Модернизация российского образования и профессиональное развитие педагога//Вестник Образования России.- 2006. - № 5. – С 5 – 8.

Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.

Внедрение результатов исследований в области психологии семьи в образовательный процесс и при формировании основных образовательных программ

Корниенко Д.С., Силина Е.А., Пермский
государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Пермь

Внедрение результатов фундаментальных и прикладных исследований является важной задачей, так как создает «мост» между наукой и практикой. Особое значение это имеет для такой динамичной области как психология семьи, так как экономические, социальные изменения отражаются на разных психологических сторонах семьи и на субъектах ее составляющих. На базе психологических кафедр Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета осуществляется в течении более, чем 25 лет, изучение как традиционных проблем детско-родительских отношений, так и выявления специфики многодетной семьи, особенностей отцовского и материнского отношения к детям, восприятия детьми семейной среды, развития детей-сиблингов. Идея исследования многодетных семей была подсказана пермским психологам И.В. Равич-Щербо в начале 90-х, что воплотилось в ряде исследований. Однако свое наиболее полное развитие данная идея получила в кандидатской диссертации Л.Л. Баландиной, выполненной под руководством канд. психол. наук Е.А. Силиной. Диссертация, а затем, вышедшая монография «Какие они — дети из многодетных семей?» (грант РГНФ № 07-06-94012а/К) расширили не только понимание особенностей когнитивного, личностного развития детей, но и позволили рассматривать конфигурацию семьи как фактор опосредующий связи между разноуровневыми свойствами, что явилось новым направлением в развитии теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина.

Полученные факты на материале изучения особенностей детей и взрослых из многодетных семей позволяют считать, что промежуточными опосредующими звеньями во взаимосвязях свойств интегральной индивидуальности могут выступать размер семьи и некоторые другие специфические средовые особенности конфигурации семьи. Выявленные эмпирические факты свидетельствуют, на наш взгляд, в пользу принятия тезиса: конфигурация семьи (в частности многодетность) выступает опосредующим звеном в системе взаимосвязей разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, а именно подсистем индивида и личности. Конфигурация семьи создает внутрисемейную систему ценностей, типы интеракции ее членов, поведенческие модели адаптации к семейной и широкой социальной среде, поддерживает оптимальное и результативное самосознание членов семьи и т. П.

Развитие исследований семьи в рамках теории интегральной индивидуальности связано и с расширением понятия метаиндивидуальность, которое описывает вклады (влияние) одной индивидуальности на другую. Семья как специфическая группа, включающая несколько индивидуальностей, взаимовлияющих друг на друга, до последних лет не являлась предметом исследования. Благодаря грантам РГНФ (проект 12-36-01315 а2 - «Особенности отцовского поведения в связи с характеристиками семьи и свойствами индивидуальности») расширилось понимание специфики родительского и детского взаимовлияния и установлена роль разноуровневых свойств в формировании родительско-детских отношений. Определена специфика отцовского отношения в семьях с различной конфигурацией, которая заключается в том, что в семье с двумя детьми принятие старшего ребенка и меньшее сотрудничество. Определены показатели оценки параметров семейной среды, различающиеся у мужчин-отцов и мужчин не имеющих детей: экспрессивность, интеллектуально-культурная ориентация, ориентация на активный отдых и контроль. Отношения между ребенком и отцом определяются субъектив-

ным уровнем контроля. Выявлено отличие во взаимосвязях в группе мужчин, имеющих двух детей — наличие меньшего числа значимых связей между личностными свойствами и характеристиками отношения к ребенку.

В 2014 году завершен крупный фундаментальный проект кафедры психологии ПГГПУ «Социально-психологические характеристики семьи как факторы когнитивного и личностного развития ребенка», в рамках программы стратегического развития вуза, который позволил объединить усилия разных специалистов. Результаты проекта многочисленны и разнообразны по направлениям. Остановимся на наиболее ярких. При изучении женщин, ожидающих ребенка, было выявлено, что среди мотивов рождения детей разных групп женщин манипулятивно-материальные мотивы минимально влияют на родительскую позицию женщин. Женщинам, отказавшимся от своих детей, присущи деструктивные мотивы рождения, эмоциональная дезорганизация мышления, тревожность, упрямство до агрессивности, эгоцентризм, несамостоятельность, эмоциональная дистанция с ребенком.

Исследование брачной ассортативности установило, что у супругов со стажем до 10 лет имеется положительная ассортативность или сходство. У супругов-мужчин из сельской местности индивидуальные различия претерпевают большие изменения, чем у городских, в то время, как у женщин обратная тенденция – у женщин из сельской местности обнаружена большая стабильность во времени. Наибольшее количество выводов получено по психологии детей из многодетных семей. Среди наиболее существенных следует назвать следующие: а) показатели интеллекта и успеваемости тем ниже, чем больше порядковый номер рождения детей из многодетных семей в городах и сельской местности, при этом в подростковом возрасте успеваемость таких детей достигает средних значений по классу, б) личностные характеристики детей из больших семей отличаются тем, что они более молчаливы, практичны, ответственны, конформны, недостаточно уверены в себе, преобладают реакции эгозащитного типа, в) дети дошкольники из многодетных семей неблагополучных «трудных» семей одновременно и более коммуникативны, и испытывают недоверие к людям, менее уверены в себе, стараются отгородиться и стремятся к домашней защите.

Установлен метаэффект детско-родительского взаимодействия на когнитивные характеристики детей, так, контроль матери связан с невербальным интеллектом мальчиков, сотрудничество с отцом усиливает рефлексивность мальчиков и повышает интеллект девочек.

Каким же образом научные проекты находят свое отражение в образовательном процессе? На сегодняшний день можно отметить несколько направлений: привлечение студентов к исследовательской деятельности в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ, внедрение результатов в учебные курсы, корректировка учебных планов с целью профилизации студентов в области психологии семьи.

Привлечение студентов к научным исследованиям развивает как аналитические способности, так и умения связанные с непосредственным взаимодействием с потенциальными «клиентами». Студенты факультета психологии и педагогики детства и факультета психологии непосредственно взаимодействуют с родителями и детьми при сборе первичных данных, проведении психологической диагностики, интервью. Все это позволяет в реальном взаимодействии увидеть особенности отношений внутри семьи, а затем проанализировать профессиональными методами. Кроме того, свои результаты студенты представляют на ежегодной научно-практической конференции, в публикациях и даже статьях в рецензируемых журналах.

Внедрение результатов в учебные курсы осуществляется самими преподавателя-исследователями, которые представляют студентами не безликий материал из учебника, а результаты собственных исследований. Именно это позволяет поддерживать постоянную новизну фактов и актуальность материала.

Внедрение ФГОС создало возможность для большей специализации или профилизации психологического и психолого-педагогического образования. В частности, наличие большого числа курсов по выбору, позволяет студентам выбирать собственную образовательную траекторию. Преподаватели могут представить интересы научной школы как в базовых дисциплинах, так и усилить различные аспекты в специализированных дисциплинах. При разработке учебных планов для бакалавров по профилю Психология образования (психолого-педагогическое образование) на факультете психологии ПГГПУ было сделано следующее. Во-

первых, проанализирована потребность студентов в курсах специализирующихся в области психологии семьи. Было обнаружено, что студенты старших курсов отмечают недостаточность базового курса Психология семьи. Во-вторых, выявлены ресурсы преподавателей. Так было обнаружено, что есть как минимум 2 направления в рамках которых может быть построена образовательная траектория: практическая работа с семьей (например, консультирование, сопровождение) и внедрение результатов исследований как основа для последующей практики. В-третьих, проведен анализ компетенций ФГОС, которые бы соответствуют проблемам психологии семьи. Результатом стал о включение в учебный план направления подготовки бакалавров по психолого-педагогическому образованию, профиль психология образования следующих дисциплин. Базу составляет курс «Психология семьи», для формирования углубленных знаний студенты изучают дисциплину «Развитие детей в семьях разного типа», «Психолого-педагогическое сопровождение семьи», кроме того, вопросы связанные с ролью семьи в формировании личности обсуждаются в рамках курса «Психология индивидуальных различий». Студенты — психологи дополнительно получают знания в области «Семейного консультирования». Для студентов обучающихся по программам педагогического бакалавриата отдельно читается курс: «Психология молодой семьи». Вопросы работы с семьей также находят свое отражение в содержании дисциплины «Психокоррекция». Все дисциплины имеют обширные методические материалы, которые кроме традиционных частей включают задания для самостоятельного освоения тем курса, исследовательской работы и навигаторы освоения дисциплины. Также был издан курс лекций под названием «Родители и дети: психология взаимоотношений».

Отдельно остановимся на содержании курса «Развитие детей в семьях разного типа» так как данный курс является авторским и связан с внедрением результатов нескольких научных проектов. Курс состоит из двух разделов: 1) семья и проблема развития детей в семьях разного типа и 2) социально-психологическая характеристика семей разной конфигурации. Значительное место в общем курсе занимают темы: конфигурация семьи, ее роль в развитии ребенка, межличностные (родительско-детские и сиблинговые) отношения в семье, когнитивное и личностное развитие детей в семьях разного типа, психологическая характеристика близнецовой семьи, психологическое сопровождение семьи, однодетная и многодетная семья в современных условиях.

В целом блок дисциплин, посвященных психологии семьи, направлен на развитие различных компетенции у студентов.

В области профессиональных компетенций происходит развитие способности учитывать закономерности и индивидуальные особенности психического развития человека на различных возрастных ступенях, а также готовности использовать адекватные методы диагностики. В сфере профессионального развития это компетенция связанная со способностью к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий. Свое развитие получают и компетенции связанные с непосредственным взаимодействием с родителями и детьми через освоение традиционных методов и технологий оказания психологической помощи и развитие умения выстраивать развивающие ситуации в практической деятельности.

Подводя итог можно констатировать, что в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете успешно осуществляется внедрение результатов научных исследований не только в содержание учебного процесса, но и в конструирование образовательной программы.

Список литературы:

Егорова Е.Н. Метаиндивидуальные и интраиндивидуальные характеристики отцов в связи с конфигурацией семьи // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 8 (часть 4). – стр. 959-964;

URL: www.rae.ru/fs/?Section=content&op=show_article&article_id=10001240 (дата обращения: 20.03.2014).

Корниенко Д.С. Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи: монография / Д.С. Корниенко, Л.Л. Баландина, Т.М. Харламова; Перм. Гос. Пед. Ун-т. – Пермь, 2011. – 222 с. Корниенко Д.С. Родительское отношение как метаиндивидуальная характеристика в связи с конфигурацией семьи и возрастом ребенка [Электронный ресурс] / Д.С. Корниенко // Психоло-

гические исследования: электрон. Науч. Журн. – 2011. – № 1(15). – URL: <http://psystudy.ru>. 0421100116/0003. – (Дата обращения: 30.01.2014).

Корниенко Д.С., Красильникова Е.Н., Ротманова Н.В. Отцовское отношение в связи с конфигурацией семьи // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5;

URL: www.science-education.ru/111-10581 (дата обращения: 20.03.2014).

Радостева А.Г. Личностные характеристики беременных женщин в зависимости от возрастных и социально-демографических различий // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11 (часть 5). – стр. 1149-1153; URL: www.rae.ru/fs/?

Section=content&op=show_article&article_id=9999939 (дата обращения: 20.03.2014).

Силина Е.А. Конфигурация семьи как опосредующее звено во взаимосвязях подсистем индивида и личности в структуре интегральной индивидуальности //Развивающийся человек в пространстве культуры: психология гуманитарного знания: Тезисы Всероссийской научно-практической конференции /Под ред. Е.Е.Сапоговой. - Тула: тулгу— 2004. — с. 63-66.

Силина Е.А. Личностные особенности детей из многодетных и однодетных семей // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8 (часть 5). – стр. 1243-1246; URL: www.rae.ru/fs/?

Section=content&op=show_article&article_id=10001329 (дата обращения: 20.03.2014).

Силина Е.А., Баландина Л.Л., Какие они, дети из многодетных семей? (очерк психологии индивидуальности детей из многодетных семей): монография / Е.А. Силина , Л.Л. Баландина. — Пермь, — 2005. — 166 с.

Харламова Т.М. Психологическая специфика брачной ассортативности // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8 (часть 4). – стр. 974-978; URL: www.rae.ru/fs/?

Section=content&op=show_article&article_id=10001243 (дата обращения: 20.03.2014).

Психологическая компетентность консультанта юридической клиники как фактор успешности профессиональной деятельности юриста

Котлярова Л.Н., ФГОБУ ВПО «РПА Минюста России», г. Москва

15 января 2012 г. Вступил в силу Федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» (далее-Закон). Данным Законом устанавливаются основные гарантии реализации права граждан Российской Федерации на получение бесплатной квалифицированной юридической помощи. Согласно ст. 15 Закона участниками государственной системы бесплатной юридической помощи являются: федеральные органы исполнительной власти и подведомственные учреждения; органы исполнительной власти субъектов РФ и подведомственные учреждения; органы управления государственных внебюджетных фондов; государственные юридические бюро.

Следует отметить, что в Российской Федерации, бесплатная информационно-правовая помощь социально незащищенным слоям населения оказывалась и до принятия Закона. Одним из примеров является Юридическая клиника(бывший Центр правовой помощи населению)Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации, начавшая свою деятельность в 2009 году.

До принятия Закона основой для возникновения права на обращение граждан для оказания им бесплатной юридической помощи являлось то, что их среднедушевой доход был ниже величины прожиточного минимума, установленного в определенном субъекте РФ. В соответствии со ст. 20 Закона категории граждан, имеющих право на получение бесплатной юридической помощи указаны достаточно четко. В то же время ст. 24 Закона негосударственным центрам бесплатной юридической помощи предоставлено право самостоятельно определять виды бесплатной юридической помощи, категории граждан и перечень правовых вопросов, по которым такая помощь оказывается. При этом, «к категориям граждан, имеющих право на получение бесплатной юридической помощи, прежде всего должны относиться граждане с низкими доходами или находящимися в трудной жизненной ситуации». Поскольку Законом понятия

«низкий доход» и «трудная жизненная ситуация» не установлены, негосударственные центры и юридические клиники самостоятельно вырабатывают собственные критерии.

Результаты социально-психологического мониторинга посетителей, проводившегося в Центре правовой помощи населению Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации в период с 2011 по 2012 год, говорят о том, что ежегодно за правовой помощью обращаются тысячи граждан. Среди них – неработающие лица пенсионного и пожилого возраста (26%), граждане из малообеспеченных семей (29%), инвалиды и лица с ОВЗ (19%), представители несовершеннолетних и недееспособных лиц (10%), ветераны Великой Отечественной войны (8%), лица, находящиеся в трудной жизненной ситуации (8%). Возрастной диапазон клиентов юридической клиники – от 18 до 95 лет. Очевидно, что это люди, чей доход не позволяет им обращаться к платному юристу.

С момента создания первых Правовых центров в Российской Федерации и на протяжении всего периода их деятельности они должны были выполнять две основные функции: образовательную и социальную. Консультирование граждан по правовым вопросам проводят преподаватели и студенты. Работа в юридических клиниках направлена на подготовку квалифицированных юристов, выработку у студентов профессиональных навыков работы с гражданами и непосредственное оказание юридической помощи малообеспеченным и социально незащищенным слоям населения, повышение профессиональной подготовки преподавателей. Студенты, прошедшие практику в клинике, накапливают опыт взаимодействия с реальными клиентами. Навыки общения консультантов юридической клиники с гражданами при оказании им помощи находят применение в научной и учебной деятельности, а также играют немаловажное значение в последующем трудоустройстве, ведь большинство работодателей заинтересованы в приеме на работу специалистов с опытом работы. Студентам, прошедшим производственную практику, оформляются волонтерские трудовые книжки, подтверждающие опыт их практической работы.

Подводя итог изложенному, можно сказать, что участвуя в деятельности юридической клиники, у студентов формируются профессиональные и личностные компетенции, повышается готовность к профессиональной деятельности.

В процессе деятельности юридической клиники возникают и сложные моменты, в том числе психологического характера. Рассмотрим некоторые из них. При опросе преподавателей и студентов-консультантов юридической клиники выявлено, что многие из клиентов, обратившихся за правовой консультацией, находятся в состоянии высокого эмоционального напряжения, поскольку переживают сложные или критические жизненные ситуации, обусловленные неразрешенными семейными, бытовыми, трудовыми проблемами. При взаимодействии со специалистами-консультантами они непроизвольно стремятся привлечь внимание консультанта на свои сугубо личностные проблемы, некоторые просят оказать им не только правовую консультацию, но и психологическую поддержку, в которой они реально нуждаются. Находясь в состоянии повышенного нервно-психического напряжения, человек не в состоянии в полной мере понять и осознать анализируемую ситуацию, не может сосредоточиться на обсуждении путей её разрешения, поскольку когнитивная восприимчивость снижена.

К чему приводит такое взаимодействие консультанта с клиентом? Прежде всего следует подчеркнуть, что специалистам приходится значительно больше тратить времени на установление позитивного контакта с клиентом и разъяснение отдельных вопросов. Увеличение времени консультирования влечет за собой снижение общего количества проводимых консультаций, а также вызывает напряжение у клиентов, ожидающих своей очереди в получении необходимой правовой помощи. Кроме того, 48% опрошенных юристов-консультантов отмечают, что у них возникает чувство неудовлетворенности своей консультативной деятельностью. В качестве главных причин такой неудовлетворенности выделяются две: неэффективный расход рабочего времени и неудовлетворенность системой взаимодействия с клиентами в процессе консультирования.

Опрос консультантов о роли психологической компетентности в организации эффективного взаимодействия в процессе проведения консультирования позволил выявить следующую картину. 64% опрошенных уверены в том, что психологическая компетентность специалиста юридической клиники существенно повышает эффективность консультативной деятельности.

В то же время, только 41% из всех опрошенных выразили готовность пройти обучение с целью повышения психологической компетентности и овладения психотехнологиями организации эффективного взаимодействия с целью дальнейшего использования их в своей деятельности. В результате проведенного исследования выяснилось, что 24% респондентов считают нецелесообразным применение каких-либо психотехнологий в процессе консультирования.

Опрос показал, что все опытные специалисты (преподаватели), ведущие консультирование в юридической клинике, неоднократно проходили курсы повышения квалификации по различным психологическим темам, самостоятельно изучают психологию и применяют психологические знания в своей практической деятельности.

Изучая информационные источники по обобщению опыта работы юридических клиник, выяснилось, что их руководители считают обязательным проводить предварительное обучение преподавателей-кураторов и студентов-клиницистов. В ряде университетов проводятся занятия, на которых изучаются вопросы выработки позиций по делу, составления исковых заявлений и подготовки других правовых документов, профессиональной этики юриста. Однако, подготовка в области формирования психологической компетентности, не проводится, что является определенным упущением. А ведь в работах многих выдающихся юристов уделяется большое внимание вопросам о роли личностных компетенций в формировании профессионального мастерства специалистов юридической деятельности.

В связи с изложенным, можно говорить о том, что существует проблема организации эффективного взаимодействия консультантов и клиентов юридических клиник, которая может быть решена за счет повышения психологической компетентности консультантов.

Обобщив информационные источники, результаты опроса консультантов юридической клиники и собственный опыт работы, выделены наиболее значимые психологические компетенции, необходимые для эффективного взаимодействия в системе «клиент-консультант юридической клиники». Прежде всего это психологические знания: о возрастных особенностях личности и закономерностях психического развития; индивидуальных особенностях лиц с инвалидностью и ОВЗ; о поведении, психических состояниях и переживаниях людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Не менее важным является формирование у консультанта психологической готовности к консультированию, понимание им своих личностных особенностей и умение оптимально использовать индивидуальный личностный потенциал в процессе деятельности. Следующий фактор психологической компетентности консультанта - практические навыки организации взаимодействия и сотрудничества с клиентами с учетом индивидуальных особенностей каждого участника системы.

На основе выделенных факторов психологической компетентности составлена экспериментальная программа «Совершенствование психологической компетентности и культуры отношения консультанта к клиенту юридической клиники», в реализации которой приняли участие студенты-консультанты юридической клиники.

Программа включает теоретический, практический и диагностический блок. Изучение теоретического блока направлено на изучение личностных особенностей различных групп социально незащищенных категорий.

Практический блок направлен на формирование у консультантов коммуникативно-перцептивного, эмоционально-чувственного и когнитивно-целевого компонентов психологической компетентности и освоение современных инновационных психотехник организации эффективного взаимодействия в системе «консультант-клиент» в процессе непосредственного и дистанционного взаимодействия. При разработке практического блока и его реализации был учтен практический опыт юридических клиник и опыт работы по подготовке консультантов психологической службы.

В качестве методик, направленных на развитие соответствующих качеств и свойств личности, в Программу включены авторские и модифицированные психотехнологии, базирующиеся преимущественно на гуманистически ориентированных концепциях.

Диагностический блок направлен на оценку коммуникативных способностей, личностных, эмоциональных и мотивационных особенностей консультантов. Для психодиагностики предусмотрено использование разнообразных валидных методик. Студенты смогут самостоятельно проводить само тестирование и наблюдать за развитием своего личностного потенциала

в процессе освоения программы «Психологическая компетентность и культура отношения консультанта к клиенту юридической клиники».

Внедрение данной программы в систему подготовки студентов юридического вуза к консультативной деятельности юриста позволит значительно повысить профессиональную компетентность молодых специалистов и существенно сможет повлиять на эффективность правовых консультаций для социально незащищенных слоев населения, проводимых на базе юридических клиник.

Литература:

Газизова Р. Р., Дубовицкая Т. Д. Проблема отношения психолога к клиенту // Современные проблемы науки и образования. - №2. - 2012. - Электронный ресурс: www.science-education.ru/102-5869

Кобликов А.С. Юридическая этика. М.: Издательство НОРМА, 2000.

Меновщиков В.Ю. Этические и законодательно-правовые вопросы интернет-консультирования и психотерапии / Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение). – М., МГППУ, 2013. – С. 42-47.

Прокофьев С.П.

Проблемы работы юридических клиник по оказанию бесплатной юридической помощи населению / седьмые всероссийские державинские чтения. - М.: Изд-во РПА, 2012.

Положение о Центре правовой помощи Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации» 2011 года. //сайт. URL: http://rpa-mu.ru/doc/PPP/pologenie_CPP.doc (дата обращения: 15.03.2013).

Романов В.В. Юридическая психология: Учебник. 5-е изд., перераб. И доп. М.: Издательство Юрайт, 2012.

Чумакова О.В. Функционирование юридических клиник вузов: проблемы и пути их решения / Проблемы формирования правосознания и правовой культуры современного российского общества: материалы Всерос. Научн.-практ. Конф/ под ред. С.И. Герасимова; РПА Минюста России. – М.: РПА Минюста России: Щит-М, 2012. – С.358-368.

Радутная Н.В. Народный судья. Профессиональное мастерство и подготовка. М., «Юрид. Лит.», 1977.

Технология организации познавательной деятельности студентов на интеллектуальном уровне

Криулина А.А., Курский государственный университет, г. Курск

Логика развития мировой науки в постиндустриальный период подчиняется следующим тенденциям: от дифференциации и углубленного изучения предмета локальных (узкоспециализированных научных дисциплин) к их постепенной интеграции (в идеале – появление единой, нерасчлененной науки); смена техносферного научного мышления на ноосферное с попыткой решения задачи по превращению техносферы в органическую часть ноосферы. Одной из удачных попыток решения этой задачи является разработанная в России технология НБИКС, представляющая собой синтез следующих пяти видов современных технологий: нанотехнологии, биотехнологии, информационные технологии, когнитивные технологии, социокультурные технологии.

В недалеком будущем для решения современных и глобальных цивилизационных задач потребуются молодые ученые новой формации, а это, в свою очередь, потребует смены существующих образовательных технологий. Специалистами признается тот очевидный факт, что модель копирования в образовании дифференцированных наук в такие же дифференцированные и во многом наукообразные учебные дисциплины уже перестала быть эффективной. С введением компетентностного обучения практически ничего не меняется. Преподавателям

трудно осознать глубинную суть компетентностного подхода. Одна из причин - наличие множества разных (более двух десятков) определений самого понятия «компетентность», а также довольно часто встречающееся другое понятие - «компетенция», используемое в качестве синонима первого понятия.

Обращение к поиску и разработке образовательной технологии, пробуждающей и развивающей интеллект студентов, продиктовано также чисто прагматическими причинами. Как правило, изучение большинства психологических предметов осуществляется студентами на уровне памяти. При списывании информации из интернета на контрольных работах, во время зачета или экзамена даже эта мнемическая деятельность отсутствует. Не реализуется она и при выполнении домашних заданий. Перечень рекомендуемой литературы записывается, но редко кем из студентов литература прочитывается. По содержанию ответов на семинарских занятиях легко обнаружить, что источником информации послужил интернет. Противостоят тотальному увлечению информацией из интернета практически невозможно, так как со школьных лет оно превратилось в устойчивую привычку. Не помогает и мудрый афоризм эрудита и интеллектуала Г. Вассермана о том, что «в интернет нужно идти не за знаниями, а со знаниями», обоснованный реальным примером из его собственной биографии. В интернете он не смог найти информацию, полезную для разработки своего научного проекта. Зато много такой информации он обнаружил в областной библиотеке г. Одессы, в которой штудировал научные источники по теме своего проекта.

Тем не менее, можно пытаться искать альтернативные варианты работы с учебной информацией. Принципы, положенные в основу интеллектуально-ориентированной технологии, подробно изложены в более ранней публикации автора статьи. К ним отнесены: принцип субъектности, принцип системности, принцип активности, принцип полидисциплинарности, принцип дополнительности и принцип дифференцированного подхода. В этом перечне не достает принципа целостности, который более обстоятельно будет представлен в данной статье с опорой на примеры из практики преподавания психологических дисциплин студентам классического университета, осваивающим непсихологические специальности. Данный принцип необходим в связи с целью, стоящей перед единой наукой: создать целостную картину мира как объективного, так и субъективного. Построение целостной картины психики – это частное решение одной из глобальных цивилизационных задач. И решать ее можно не только в науке, но и в образовании.

Изучение общей психологии начинается с анонимного анкетирования, при помощи которого удастся узнать, что известно студентам о психологии до поступления в университет, из каких источников они почерпнули эту информацию, различают ли они два близких, но не синонимичных понятия «информация» и «знание». Результаты опроса показывают, что преобладающим источником информации о психологии является интернет. Случаи обращения к научной или научно-популярной психологической литературе являются единичными. Внимание специалистов в настоящее время обращено на последствия чрезмерного увлечения интернетом. Модель, содержащая три вида последствий технического прогресса, обозначает процесс нарастания психологической зависимости человека от его технических помощников: высокая частота использования, невозможность отказа, чрезмерное использование. Очевидно, тех, кто достаточно часто пользуется интернет-информацией, необходимо знакомить с данной моделью, раскрывая те сферы качества жизни, которые могут от злоупотребления пострадать: здоровье, эмоции, общение, активность в свободное время.

Даже если во входном анкетировании большинство студентов ответили, что информация и знание – это не одно и то же, требуется осуществить сравнительный анализ содержания самих понятий. Осуществляется он с помощью таблицы из трех столбиков. В первом столбике следует вписать признаки отличия двух понятий, а во втором и третьем – содержание признаков применительно к каждому понятию. В процессе такой работы активизируются как минимум три мыслительных операции: анализ, синтез и сравнение. Только по окончании такой продуктивной работы студентам становится понятен известный афоризм Г. Вассермана. К нему можно вернуться повторно и, используя принцип высказывания по кругу, узнать изменившееся мнение каждого студента. Одно из изменений заключается в осознании чувства меры, то есть пользоваться интернет-информацией можно, но дозировать обращение к ней.

Следующий логический шаг в интеллектуально-ориентированной технологии направлен на то, чтобы студенты смогли осознать специфический язык психологической науки. Задание выполняется с опорой на текст из книги Г.С. Абрамовой. Результаты работы с указанным текстом рекомендуется представить в виде таблицы, левая часть которой будет содержать названия четырех источников психологической информации: академической, обыденной, житейской и практической. В правой части таблицы необходимо выделить и описать признаки, по которым можно различать названные источники. В последующем изучении общей психологии эта работа станет отправной точкой в развитии гибкости мышления студентов. С этой целью им будут предлагаться задания по определению конкретных психических явлений с использованием как академических понятий и категорий, так и житейских пословиц и поговорок. Равновеликая содержательная ценность и тех и других в настоящее время уже не отрицается. Более того, студенты с интересом узнают, что многие психологические истины были зафиксированы с помощью житейской мудрости раньше, чем в академических источниках.

Существует еще одна особенность изучения психологии, которая должна предвещать обращение к академическим источникам. Она заключается в том, что получаемую психологическую информацию каждый студент может использовать с целью самопознания своей собственной персоны. До встречи с преподавателем той или иной психологической дисциплины студенты испытывают определенные трудности, которые после их осознания, они могут пытаться решить самостоятельно в процессе изучения психологии или с помощью преподавателя. Надежным средством решения таких проблем без прямого вмешательства преподавателя в личную жизнь студента служат психотехнические игры и упражнения. Преподаватель подбирает их с учетом жизненных проблем, изложенных студентами в анонимных входных анкетах.

В процессе изучения общей психологии принцип целостности реализуется при помощи такой разновидности знакового моделирования как таблицы и схемы. Для сравнения психологических понятий и категорий по объему применяются диаграммы Венна, известные также как круги Эйлера. Отметим, что количество средств создания целостных образов (гештальтов) гораздо больше названных, что было показано ранее применительно к научной деятельности молодых ученых. В данной статье подробно описаны те гештальты, которые позволяют реконструировать целостное представление об основных психических явлениях, изучаемых в общей психологии.

Для сравнительного анализа всех познавательных процессов используется таблица, в левой части которой записываются названия изучаемых познавательных процессов, а справа - содержательная характеристика образов, которые мы получаем с их помощью. Правая часть таблицы заполняется при выполнении домашнего задания по каждой конкретной теме. Например, в строке «ощущения» ожидается появление записи «отдельные качества объектов». При этом студенты помнят, что слово «объект» - это совокупное обозначение предметов и явлений объективной реальности, людей, а также объектов субъективной реальности. Такая таблица дает студентам целостное представление о познавательной деятельности человека, включающей как чувственную, так и абстрактно-логическую ступени познания. Она же позволяет студентам на семинарах и экзаменах самостоятельно и осознанно формулировать определения каждого познавательного процесса вместо того, чтобы бессмысленно заучивать достаточно объемные книжные определения.

Вторая таблица используется для создания целостного представления об индивидуальности человека. Левая часть таблицы содержит три интегративные характеристики индивидуальности: темперамент, характер, способности. Задача студентов - заполнить правую часть таблицы во время работы с текстами учебников, словарей и энциклопедий, определив существенные особенности интегративных характеристик. Именно в процессе такой работы студенты убеждаются в справедливости одной из закономерностей памяти: знания, полученные самостоятельно, ценятся больше и запоминаются на более длительный срок.

Следующие две таблицы заполняются в процессе изучения темы «Мир эмоций человека». Одна из них посвящена обобщению разнообразных функциональных состояний человека: утомление, стресс, сенсорная монотония, моторная монотония, состояние эмоционального выгорания. Сравнительный анализ названных состояний осуществляется по таким признакам: симптомы состояния, влияние на эффективность деятельности человека, негативные последст-

вия, рекомендации по их предотвращению. Другая таблица предназначена для получения целостного представления о способах управления эмоциями, в основе которых лежит общий принцип: энергию отрицательных эмоциональных переживаний нужно направить в другое русло (известный психологам принцип «канализации» эмоций).

В ходе изучения видов переживаний человека целесообразно осуществлять их попарное сравнение. Анализируются следующие пары: эмоции (как поверхностные, кратковременные и управляемые человеком переживания) и чувства (как глубокие, долговременные и не поддающиеся управлению переживания). Дополнительно можно анализировать аффекты и стресс, эмоциональный тон ощущений и настроение. Тем студентам, которые испытывают трудности в попарном сравнении, можно предложить более простой вариант аналитической работы. В качестве примера назовем содержащиеся в работе Г.С. Абрамовой сопоставительные описания двух явлений: «психологическая смерть» и «психологическая жизнь». Содержательная характеристика явлений дана. В задачу студента входит перечислить признаки, положенные автором в основу сравнения двух явлений.

И наконец, самой интересной, но и самой трудоемкой по времени и по прилагаемым усилиям является реконструкция целостного представления о конкретном психическом явлении. Эту реконструкцию можно представить как «сборку» целостной картины из разрозненных фрагментов психологической информации об этом явлении, которые изучались в разное время и в разных психологических дисциплинах. Такую разновидность информационного синтеза, осуществляемого в рамках одной монодисциплины (в нашем случае это психология), можно назвать внутродисциплинарным. В отличие от него синтез учебной психологической информации с учебной информацией других дисциплин будем именовать междисциплинарным. Обе разновидности синтеза назовем полидисциплинарный синтез учебной информации.

Приведем конкретный пример. Общепсихологическую информацию о сути наших переживаний, об их функциях и многообразии видов, можно дополнить представлениями из психологии труда о том, что переживания могут служить надситуативными регуляторами трудовой и профессиональной деятельности человека. Аналитическая работа и здесь необходима, так как не все виды наших переживаний наделены возможностями осуществлять надситуативную регуляцию. О том, что наши переживания лежат в основе заражения как способа психологического воздействия, что они могут служить дополнительным источником информации о наших партнерах по общению, студенты узнают в процессе изучения социальной психологии. Курс педагогической психологии знакомит студентов с чувством любви как единственным и никакими другими качествами не компенсируемым профессионально значимым качеством педагогов.

Выводы

Построение целостной картины о психических явлениях человека становится возможным на основе внутродисциплинарного синтеза психологической учебной информации из академических источников, а также специально организованной интеллектуальной работы с соответствующими понятиями и категориями психологической науки. Содержательная наполненность представлений увеличивается при обращении к языку других источников психологической информации.

Усиление мотивационной включенности студентов в интеллектуальное осмысление изучаемой психологической информации обеспечивается за счет решения ими дополнительной задачи самопознания своего внутреннего мира с целью последующего разрешения испытываемых ими жизненных затруднений.

Значение интеллектуально-ориентированной технологии организации познавательной деятельности студентов в процессе изучения психологических дисциплин возрастает в связи с проявляющимися интегративными процессами в современной науке.

Литература

Абрамова Г.С. Практическая психология. – 4-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.

Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологические последствия использования технологий и качество жизни//Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы всероссийской на-

учной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая-1 июня 2013 г. – С.258-261.

Криулина А.А. Принципы и средства развития мышления субъекта учебно-профессиональной деятельности//Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая-1 июня 2013 г. – С.128-130.

Криулина А.А. Эвристическая ценность средств создания гештальтов //Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2. – М.: 2013. – С.46-49.

Опыт и перспективы применения метода проблемных ситуаций на занятиях по психологии в высшей школе

Кузьмина Е.И., Военный университет
МО РФ, Москва

В данной статье раскрываются содержание и результаты естественного формирующего эксперимента, проводимого нами с использованием метода постановки проблемных ситуаций на занятиях психологии с 1983 по 1998 год со студентами физмата УлГПИ с целью развития мышления и самоофективности будущих учителей математики. Работа проводилась не только на теоретической основе проблемного обучения, но и на энтузиазме психологов, методистов, учителей и студентов. Она не состоялась бы без талантливых ученых, специалистов в области мышления и личности, труды которых воодушевили нас на проведение достаточно сложного и многолетнего исследования, которое по прошествии ряда лет рефлексировалось как самостоятельное и завершенное в студенческих группах, продолженное в курсантских подразделениях и имеющее перспективы на будущее исследование. Всего в нашем многолетнем исследовании приняли участие более 1 170 студентов I–V курсов, составляющих потоки по 100 человек, разделенных на четыре группы, в которых проводились учебные занятия по психологии. Опыт этого экспериментального исследования представляется полезным для специалистов в области обучения на современном этапе совершенствования процесса образования в России, его модернизации, решения государственно важной задачи по подготовке выпускников, способных самостоятельно и творчески мыслить, быть успешными в своей профессиональной деятельности.

На начальных этапах подготовки и проведения формирующего эксперимента (пилотаж) Е.И. Кузьмина – студентка отделения педагогики и психологии педагогического факультета МГПИ (где обучение проводилось в экспериментальном плане, с привлечением высоко квалифицированных психологов различных научных школ), привезла в 1983 г. домой в Ульяновск монографии и конспекты лекций своих учителей и преподавателей – специалистов по мышлению, проблемному и развивающему обучению – А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева, В.А. Крутецкого, В.В. Давыдова, А.М. Матюшкина и других. Постигание методологическо-теоретических основ проблемного обучения, осмысление содержания теорий С.Л. Рубинштейна, Л.С.Выготского, трактовки противоречия немецкими философами и Э.В.Ильенковым, содержания курса по экзистенциальной философии и лекций В.П. Зинченко о зрительном восприятии и живом движении Н.А.Бернштейна вызвали колоссальный интерес, желание включиться в практическую работу по развитию интеллекта. Привезенный из Москвы новый материал по мышлению и его развитию стал интенсивно внедряться нами в лекционные и практические занятия по психологии, которые с каждым годом увеличивались в силу того, что студенты просили включить в план обучения, наряду с общей, возрастной и педагогической психологией, дополнительные дисциплины и спецкурсы по выбору (социальную психологию). Деканат шел навстречу преподавателю З.В. Кузьминой и студентам – они изучали психологию в течение всех пяти лет обучения в институте, и даже на конкурсе среди студентов-психологов в Ростове-на-Дону заняли первое место! В эти годы мы вели большую научную и учебно-методическую работу: проводили эксперименты со студенческими группами в специально оборудованной лаборатории с применением сконструированного В.А. Николаевым по принципу Ф.Д. Горбова прибора – группового сенсомоторного интегратора, на протяжении многих лет осуществляли сбор данных по тестам интеллекта среди школьников города и области; совершенствовали и согласовывали учебно-методические планы (УМК) по всем проводимым психологическим дисциплинам, осуществляли подбор для них методик исследования,

работали с методистами и преподавателями ВУЗа и школы. В учебные лекционные курсы и планы проведения практических занятий были включены некоторые методики и методические приемы экспериментального исследования проблемного обучения. Эти планы были утверждены на кафедре психологии и направлены заведующим кафедрой в Министерство просвещения. Для проведения психологической практики в школах нами были подготовлены и изданы методические рекомендации: «Психологический анализ урока» (1983; 1995), включающий задание для студентов применить и проанализировать проблемную ситуацию на уроке, и «Изучение коллектива класса» (1985; 1987). Студенты включились в поиск и создание проблемных ситуаций. В экзаменационных билетах по дисциплине вторым вопросом было задание привести пример проблемной ситуации на уроке и проанализировать её. Особую заинтересованность к нашей работе проявили методисты пединститута, учителя школы №1 и институт усовершенствования учителей. В нее оказались включенными на общественных началах все участники и звенья образовательного процесса, лучшие методисты школы № 1 и УлГПИ, заслуженные учителя – Е.И. Никитина, В.С. Тейтельман. Таким образом, в результате внедрения активных методов обучения на физмате возникла благоприятная среда для проведения естественного формирующего эксперимента по развитию мышления и самооффективности.

В основу нашей эмпирической работы были положены *принципы*:

1. Творческая природа мышления и обучения, под которым мы понимаем не передачу знаний, умений и навыков, а процесс стимуляции и управления встречной мыслительной активностью учащихся, в результате чего у них развиваются знания, формируются умения и навыки. Задача преподавателя – организовать и создать условия для этой активности, позволить учащимся учиться (М.Хайдеггер, К.Роджерс), научить их учиться (В.В.Давыдов).

2. Приоритет ценности теоретического познания, развития аналитико-синтетической умственной деятельности; использование активных методов обучения, развивающих познавательную активность с приоритетом метода постановки проблемных ситуаций на занятиях.

3. Субъектно-деятельностный подход С.Л. Рубинштейна и его общепсихологические принципы – детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, субъектности.

4. Принципы индивидуальности, свободы и ответственности.

5. Роджерианский принцип человекоцентрированного обучения.

Для реализации цели формирующего эксперимента были использованы следующие *методы и приёмы* в обучении.

1. На занятиях по общей и педагогической психологии тема мышления шла с существенной «добавкой» – с подробным рассказом о методе проблемных ситуаций, природе проблемы и противоречия, о видах и типах проблемных ситуаций, их роли в развитии мышления учащихся. Студенты после прослушанных лекций о проблемном обучении, концепциях А.В.Брушлинского, А.М. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева получали задание: привести свой пример создания проблемной ситуации на уроке, осуществить ее анализ на основе структуры проблемной ситуации» (по А.М. Матюшкину), определить, к какому виду и типу она относится, в чем сложность ее решения для учащихся (место противоречия в структуре познавательной деятельности).

2. При подготовке педагогической практики проводился инструктаж по психологическому анализу урока (на основании методических рекомендаций, разработанных нами). В ходе анализа урока, проведенного студентом-практикантом, особое внимание уделялось проблемным ситуациям. На завершающем этапе совместно с методистами проводилась итоговая конференция по педпрактике с докладами, в ходе которой каждый выступающий осознавал свой успех, испытывал чувство самооффективности. Яркие моменты педпрактики были отражены в факультетской газете «Прометей».

3. Мы внедряли на учебных занятиях модифицированные варианты методик из психологических тренингов и учебных курсов повышения квалификации в ИПК, в которых принимали участие (гештальттерапия, Lifespring, транзакционный анализ, юнгианский анализ, НЛП, арт-терапия, гуманистический тренинг профессионального самосознания, экзистенциальный анализ).

4. С первых лет обучения было организовано по согласованию с деканатом посещение

уроков студентами лучших учителей (физики и математики) нашей экспериментальной площадки – школы №1 г. Ульяновска.

5. Для особо интересующихся психологией был организован кружок. Его участники, как правило, ежегодно выступали в День Науки 12 апреля с докладами перед студентами и преподавателями всего факультета.

6. Наиболее заинтересованные психологией студенты включались нами в актив учебной группы, выполняли роль фасилитаторов. К концу учебного года из 20 студентов половина входила в актив – ядро коллектива.

7. При проведении занятия по теме «Самооценка и ценностные ориентации» составлялся общегрупповой список наиболее важных для профессиональной деятельности индивидуальных особенностей личности и качеств ума (согласно авторской методике З.В. Кузьминой). Особое внимание уделялось тому, что наиболее значимыми из десяти, по мнению студентов, являются интеллектуальные качества (креативность, абстрактность и др.). С целью повышения самооценки и развития познавательного интереса проводилась индивидуальная работа со студентами.

8. В практику обучения внедрялись элементы рефлексивного тренинга по развитию осознания себя свободным и ответственным, проводились методики на исследование детерминант свободы от фрустрации и осознание свободы ("Великий художник-ученик", "Рисунок на двоих", рисунок "Моё свободное Я – моё несвободное Я"; "Герои сказки", "Виды границ в жизни человека", контент-анализ понятия "свобода", и др.).

Результаты ульяновского естественного эксперимента свидетельствуют о том, что студенты физико-математического факультета на высоком психологическом уровне подготовлены к своей профессии: не только знают сущность и содержание метода постановки проблемных ситуаций, но у них сформированы потребность и умение создавать проблемные ситуации на уроках. Большинство трудятся по призванию. Уже во время педагогической практики в школах демонстрируют желание и способность развивать мышление учащихся, интерес к учебе; в процессе самостоятельной профессиональной деятельности в школе занимаются самосовершенствованием. Не случайно в 2004 году 26 учителей (математики, русского языка и др.) ульяновской области получили премии президента за научную работу в школе. На наше поздравление заслуженный учитель РФ И.В. Ломакина ответила: «Это Вам спасибо! Мы – Ваши студенты все так работаем. Вы хорошо нас подготовили. Нам легко и интересно работать в школе!». Вот это, действительно, вызывает радость!

Следует отметить, что появившаяся из проблемного обучения и глубокого изучения философии «сладкая» тема исследования феномена свободы, над которой работа проводилась Е.И. Кузьминой со студенческих лет, затем написала докторскую диссертацию, подготовила к изданию монографию «Психология свободы» (2004 г.), привлекла внимание высокопоставленного чиновника в системе образования, который, будучи в преклонном возрасте, запретил работать ей над темой, сказал: «Этой темой должен заниматься более статусный человек» и впоследствии затормозил защиту докторской на два года. Вслед за ним другой чиновник пониже рангом задержал обсуждение на кафедре монографии, отобрал экспериментальную базовую площадку в школе №1 и начал со своей женой проводить там эксперимент по этой теме, который, к счастью, у них закрыли по требованию родителей учащихся. Пока диссертация находилась на рецензировании (1999 г.) один из рецензентов написал свою статью по свободе, а потом отказался от рецензирования. Не упустил возможность и потомственный психолог МГУ опубликовать статью по свободе с многочисленными включениями теоретического материала из первой главы диссертации без ссылки на её автора. Даже сотрудница кафедры философии умудрилась взять со стола своей секретарши рукопись первой главы диссертации (отданной для перепечатки) и тоже получила премию. Таким образом, наш опыт работы с границами в познании обогатился: пришлось преодолевать не только когнитивные, но и социальные барьеры.

Несмотря на сложности, защита докторской диссертации прошла успешно в ПИ РАО, получив поддержку высококвалифицированных специалистов ведущих вузов страны. Накануне защиты состоялась встреча с А.М. Матюшкиным. Он неважно себя чувствовал. На нашу благодарность за труды по проблемному обучению, без которых не было бы и защиты, он от-

ветил с внутренней едва заметной улыбкой: «Это Вам спасибо».

На основе ульяновского опыта, эксперимент продолжен в ВУ МО РФ, но уже с новым направлением. Проблемное (развивающее) обучение курсантов проводится во время чтения лекций, семинаров, практических занятий (и даже во время проведения зачетов и экзаменов) не только с целью формирования познавательного интереса курсантов к предмету и учебной деятельности. Основной целью проблемного способа обучения стало развитие свободного ума курсантов, подготовка их к самостоятельной работе.

Свободный ум как когнитивный стиль – это индивидуально-специфическая и устойчивая способность человека преодолевать препятствия на пути познания, продуцировать мысли, порождающие новые виртуальные возможности. Феномен свободы ума обнаруживает себя в процессах осознания, переживания и изменения человеком границ пространства своих виртуальных познавательных возможностей. Иначе говоря, свободный ум преодолевает границы виртуальных возможностей человека в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого для культуры и её развития. Когнитивный и личностный факторы свободного ума взаимосвязаны друг с другом и составляют функционально-динамическое единство его существования и развития. Критериальным показателем свободного ума выступает движение мысли через препятствия познания, что предполагает открытость бытию, новому знанию, и совершается в ходе «трансцендирования в мышлении» (К. Ясперс). Понимание природы свободного ума становится возможным благодаря трудам философов, естествоиспытателей, психологов, которые представляли и изучали мышление как процесс, разворачивающийся в предельно широких семантических пространствах (форматах) – диалога (Сократ, Платон, М.М.Бахтин, В.С. Библер), жизни человека, Бытия, Мира (С.Л. Рубинштейн), всеобъемлющего бытия (К. Ясперс), природы (Б. Спиноза).

Характеристики свободного ума мы находим в работах Платона, Б.Спинозы, представителей немецкой и русской философии, российских философов XX в. – М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлова, А. Пятигорского. Психологическое понимание свободного ума, наряду с когнитивным, требует постижения философского, экзистенциального его содержания, раскрывающего личностный фактор его функционирования и развития. Обращение современных специалистов в области образования (психологов, педагогов, методистов) к идеям наиболее продвинувшихся в познании сущности свободного ума экзистенциальных философов и психологов, представляется актуальным и перспективным для совершенствования процесса обучения и решения задач, поставленных на государственном уровне по подготовке самостоятельно мыслящих, квалифицированных кадров. Страна нуждается не только в успешных (в силу своего опыта) в своей профессии работников, но и в способных специалистах с зарядом самоэффективности, способных к творчеству, движению к неизвестному, познание которого значимо для сохранения и развития культуры.

Особый интерес вызывают характеристики свободного ума, предложенные Ф. Ницше и К. Ясперсом .

По мнению Ницше, свободный ум и того, кто им обладает, отличает:

- стремление к истине; ум – это сила, необузданное любопытство, любознательность и тонкая подвижность; свободный ум выбирает среди множества возможностей;

- способность быть личностью;

- способность активным трудом преодолевать сопротивление; свободный ум присущ человеку с сильным характером, обладающему способностью "хотения, и именно хотения всею волею"; умение обуздывать себя; способность быть ответственным.

К. Ясперс выделил следующие характеристики "живого философствования" или "философского ума", которые содержат критериальный показатель свободного ума:

- "философская установка" – стремление человека в своем мышлении проникать в широчайший объем возможного; познание границ всякого бытия, просветление экзистенции; мысль, творящая возможность; мышление творит пространство возможного нашей свободой и надеждой – подлинное трансцендирование; неустранимость мысли, дело решимости – отделиться от известного к иному; мыслители превосходят приобретенное;

- разум – неограниченная отзывчивость <интерес>; бесконечное ускорение стремления

вперед; воля к единству, истине; тяга к преодолению и сопряжению; разум создает пространство мысли, открыт для неясного, утверждает бытие иного, преодолевает все границы, стремится к подлинному объемлющему, требует единства противоположных экзистенций; способность трансцендирующего мышления к опредмечиванию и распредмечиванию (благодаря чему сообщает нам непредметное);

- активность разума: неустанное искание; постоянно движущаяся вперед познаваемость; разум должен постоянно осуществлять себя, чтобы проникнуться бытием, которое больше разума; мышление как активность во внутренней деятельности; трансцендирование по ту сторону к подлинному исполнению вещей, открытость для того, что не есть его <человека> самость; это та пружина, от которой знание получает стимул для того, чтобы знающий превосходил себя (а не просто владел знанием о нечто);

- способность разбивать всякую окаменевающую в окончательности форму, овладевать всеми мыслимыми точками зрения, присутствовать живым сознанием в каждом из способов бытия всеобъемлющего, осуществлять все способы сообщимости ("разумная алогика"), возможность неограниченной коммуникации;

- методологически сознательное знание осуществляется на основе рефлексии; методологическая рефлексия приводит к отличению многообразных способов научного познания от философских методов мышления; человек только в методологически сознательной научности отдает себе отчет – «что я знаю и чего не знаю», «при помощи каждый раз особенных критериев для того или иного особенного познания я могу получить убедительно достоверное знание о вещах в мире»; мы должны при помощи основной философской операции воспарить над прикованностью к объектам и подняться в объемлющее.

По нашему мнению, К. Ясперс восходит к идее самоопределения личности (и в этом он близок содержанию теории личности и мышления С.Л.Рубинштейна), а в представлениях Ф. Ницше доминирует идея самодетерминации (автономии) личности.

Для развития свободного ума, некоторых его характеристик на занятиях по общей психологии в Военном университете нами используются следующие методы и методические приёмы: метод постановки проблемных ситуаций, мозговой штурм, дискуссия, психотехники по осознанию личной свободы и ответственности; приветствуется свобода мнения, стремление доказательно и аргументированно довести свою мысль другим; курсантам предоставляются возможности проявления и рефлексии свободного ума, расширения сознания в ходе проведения тренинговых заданий (модифицированных нами техник из гештальт-терапии, юнгианского анализа, НЛП, Lifespring и т.д.). В ходе занятий по дисциплине «Психологическая служба в военном образовании» с курсантами обсуждалась тема свободы в обучении. На проводимом нами в 2010-2012 годы кружке "Психология свободы» курсантам раскрывались философские и психологические представления о свободе, возможности эмпирического ее исследования, проблема свободы в образовании, особенности использования метода проблемных ситуаций, отрабатывался методический приём "подсказка". В обобщенном виде результаты проведенной работы со студентами и курсантами представлены в учебном пособии «Психология свободы: теория и практика», учебно-методическом пособии «Психология свободы человека» (ВУ, 2009), ряде статей, посвященных феномену свободы.

Литература:

Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007 (Серия «Учебное пособие»).

Ницше Ф. Соч. В 2 т. – М.: Мысль, 1990.

Роджерс К. Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.

Ясперс Карл. Разум и экзистенция / Ясперс; пер. А.К Судакова. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013.

Профилактика подростковых конфликтов на этнической почве как детерминанта психологической безопасности образовательной среды

Куликова Т. И., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта РГНФ №13-16-71005а/ Ц

Социальная ситуация современной России характеризуется интенсивностью этнической миграции. Взаимная непримиримость, нетерпимость и культурный эгоизм все чаще проникают в школу. Многие школы этнически перемешаны, имеют очень разный этнический состав. Дети часто не могут даже представить себе, что перед ними другая культура со своей особой логикой мышления и поведения. Наиболее острые проблемы в сфере общения между представителями разных национальностей возникают у детей в подростковом возрасте. Именно подростковый возраст является наиболее сензитивным периодом формирования рефлексивного отношения к «своему» и «чужим» этносам.

Подростковый возраст играет важную роль в становлении этнических установок и формировании этнической толерантности. «Подростковый синдром» усиливает, гипертрофирует и абсолютизирует разницу между «своими» и «чужими», что приводит к всплеску межэтнической конфликтности. От того, какие будут в данный период сформированы психические новообразования, обеспечивающие межэтническое взаимодействие (этнические установки и стереотипы, этническая толерантность, этническая конфликтность и т.п.), будет зависеть система межэтнических отношений в зрелом возрасте (Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец).

Особую актуальность данная проблема обретает в связи с реализацией национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в которой сформулированы ключевые социальные результаты образования, как: российская гражданская идентичность и стремление к консолидации общества, основанные на способности взаимопонимания и взаимного доверия представителей различных конфессиональных групп, взаимодействию культур при сохранении этнической идентификации.

Проблема этнических конфликтов в течение последних десятилетий является одной из наиболее актуальных тем для исследователей, представляющих различные сферы науки. Главная причина столь пристального внимания к данному вопросу заключается в трудноразрешимости подобного рода конфликтов, которые к тому же стали одним из наиболее распространенных источников общественных противоречий и социальной нестабильности. В США, Канаде, Австралии, во многих полиэтнических странах Европы существуют специальные этнопсихологические консультационные службы, которые занимаются вопросами предупреждения различных этнических конфликтов.

Для Российской Федерации проблема конфликтов на этнической почве также одна из наиболее серьезных. Это подтверждается многочисленными исследованиями социально-психологических особенностей групп (этнических общностей) и межгруппового (межэтнического) взаимодействия (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Г. Тэджфел, Дж. Тернер, С.Московичи, П.Н. Шихирев, Б.Н. Поршнева и др.). Решению вопроса о мере соотношения национальной и интернациональной направленности в межличностном и межгрупповом общении, учебно-воспитательном процессе посвящены работы А.В. Мудрика, А.А. Сусоколова и др.

Различные аспекты формирования этнической толерантности выступают предметом социально-психологического анализа гораздо реже (Н.В. Мольденгауэр, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова). Анализ и обобщение этих исследований позволяет констатировать, что социально-психологические детерминанты межэтнических отношений у подростков, а также возможные пути предупреждения подростковых конфликтов на этнической почве изучены не в полной мере.

Необходимость формирования у школьников готовности к толерантному межкультурному взаимодействию определило проблему нашего исследования - профилактика подростковых конфликтов на этнической почве и формирование благоприятного климата межэтнического взаимодействия в школах города Тулы. Мы провели экспериментальное исследование

общего уровня этнической толерантности старших подростков в школах города Тулы (n = 127). Для проведения эксперимента была разработана диагностическая программа, включающая следующие психодиагностические методики: тест для измерения межнациональной толерантности (В.С. Собкин, Д.В. Адамчук); диагностический тест отношений (Г.У. Солдатова); типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова).

Результаты теста для измерения межнациональной толерантности представляют биполярный фактор толерантность/интолерантность, который фиксирует корреляции между вопросами, определяющими различные аспекты интолерантных и толерантных проявлений к представителям других национальностей. Среднегрупповой индекс толерантности испытуемых значительно превышает индекс интолерантности. Тем не менее, у 28% экспериментальной выборки выявлен индекс интолерантности. Собственно толерантная/интолерантная позиция в межнациональных отношениях прослеживается, прежде всего, в чувстве гордости от принадлежности к своей национальности (71%).

Большинство подростков (53%) демонстрируют отстраненную позицию в отношении к тому, что представители национальных меньшинств, проживающие в России, отмечают свои национальные праздники. Из числа испытуемых 37% считают, что все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники, проживая в России, что свидетельствует об уважении прав личности и проявлении этнической толерантности. Доминирующее большинство выборки не склонно объяснять возникновение конфликтов при общении национальностью себе-седника (64%), тогда как 27% приемлет такой способ объяснения причин конфликта, т.е. фиксирует «скрытую» интолерантную установку в отношении представителей других национальностей. При ответе на вопрос о причинах негативного отношения к людям, приезжающим жить в Россию, выявлены три содержательные позиции испытуемых. Так, 31% испытуемых считают, что реальных причин нет, и объясняют такое отношение существующими предрассудками. Наибольшее количество испытуемых - 47% - объясняют такое отношение к приезжим поведенческим аспектом их проживания в России (ухудшают криминогенную обстановку в городе (29%), не платят налоги (29%), плохо относятся к русским (17%), занимают рабочие места 11%). И, наконец, 22% испытуемых видят причины негативного отношения к мигрантам в их национальной и религиозной принадлежности (соответственно 17% и 5%) и в том, что мигранты проявляют агрессивный характер (17%).

По результатам методики диагностического теста отношений, можно заключить, что по отношению к себе у доминирующего числа подростков (51%) в группе выявлен средний уровень позитивного этнического стереотипа, однако 17% выборки продемонстрировали результат, близкий к негативной стереотипизации. У 32% испытуемых выявлен средний уровень негативного этнического стереотипа. Сравнение образа типичного представителя какой-либо национальности с «Идеалом» позволяет выявить этнические предпочтения подростков. Негативный стереотип по отношению к «усредненному» представителю своей национальности выражен ярче, чем по отношению к «идеальному» (36% и 6% соответственно). Данный фактор свидетельствует о стремлении испытуемых видеть в «усредненном» представителе своей национальности черты «Идеала». В «Типичном» представителе другой национальности подростки не видят свой идеал. В отношении к иноэтническому окружению у подростков преобладает высокий уровень негативного стереотипа (23%), а по отношению к «Идеалу» – позитивный этнический стереотип (35%).

Для анализа этнической идентификации и межэтнической дифференциации мы сравнили коэффициенты, полученные для образа «Я» и различных этнических групп. Таким образом, можно констатировать, что у подростков выявлен средний уровень интенсивности негативного этнического стереотипа по отношению к образу «Я» (17%) и высокий уровень по отношению к «типичному» представителю другой национальности (41%). В целом позитивный стереотип преобладает по отношению к образу «Я».

У доминирующего большинства испытуемых группы (59%) выявлен тип этнической идентичности, соответствующий норме, т.е. позитивная этническая идентичность. У 17% выборки выявлен такой тип этнической идентичности как этнонигилизм, т.е. отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию, в связи с чем мы можем говорить, что для данной категории подростков эт-

ническая принадлежность не имеет решающего значения. Этноэгоизм выявлен у 14% испытуемых, что может быть проявлением, например, напряженности и раздражения в общении с представителями других этнических групп или признания за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет, т.е. присутствует интолерантность. У 12% подростков выявлена этническая индифферентность, т.е. размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности, и мы можем предположить, что эти испытуемые склонны проявлять толерантное отношение по отношению к иноэтническому окружению. Такие типы этнической идентичности как этноизоляционизм и этнофанатизм не выявлены в группе, что свидетельствует об отсутствии в группе убежденности в превосходстве своего народа, об отсутствии ксенофобии, отказ от признания приоритета этнических прав народа над правами человека и оправдания любых жертв в борьбе за благополучие своего народа.

Необходимость в идентичности вызвана потребностью человека в упорядоченности своей жизнедеятельности, которую он может получить только в сообществе других людей. Для этого он должен принять существующие в данном сообществе элементы сознания, привычки, нормы, ценности и средства общения. Усвоение этих проявлений социальной жизни группы не только придает жизни человека упорядоченный характер, но и делает его причастным к конкретной культуре.

По одной из точек зрения, чувство принадлежности к группе, или «этнической идентичности», мало, чем отличается от понимания «этнического самосознания». Психология рассматривает самосознание как рефлексию познающего субъекта относительно самого себя. Становление самосознания включено в процесс становления личности и по-этому оно не надстраивается над нею, а является одним из компонентов личности. Цель развития самосознания состоит в осознании личностью своего «Я», своего отличия и отдельности от других людей, что выражается в растущей самостоятельности и независимости субъекта. Осознание этнической идентичности приходит к каждому человеку индивидуально. Процесс этнической идентификации длится на протяжении многих лет. Начинается этот процесс еще в дошкольном детстве, а заканчивается учебой в вузе.

Первый этап (или «пик», по Ф.С. Файзуллину) приходится на дошкольное детство. В этом возрасте, как правило, дети большую часть времени проводят со своими семьями, близкими, родственниками. Именно в семье и в общении со своими близкими дети получают основную житейскую информацию. Родители в большей степени проявляют заинтересованность в том, чтобы сделать национальную культуру достоянием своих детей. В процессе межличностного взаимодействия ребенок усваивает значимые для него точки зрения других людей, присваивает их себе и на этой основе формирует самосознание.

Вторым этапом в становлении этнической идентичности является период обучения в школе. Перед системой современного образования стоит задача формирования готовности и способности школьников к жизни в открытом обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп, а следовательно, носители разных культурных традиций. Без разрешения этой проблемы невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, воспитания подрастающего поколения в духе высокой нравственности, веротерпимости, готовности к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений. Вместе с тем, по мнению исследователей, выполнение данного положения на сегодняшний день оказывается весьма проблематичным, так как школа продолжает оставаться консервативным социальным институтом с присущим ему чрезмерным академизмом, схоластичностью, оторванностью от жизни.

Третий этап приходится на студенческие годы. Оказываясь в урбанизированной среде, молодые люди начинают жить насыщенной жизнью, возвращаются в многоязыковой и культурной среде. Взаимодействуя со средой и людьми, человек определенным образом проявляет себя, т.е. его действующее «Я» способствует формированию его феноменального «Я» или его самосознания.

Осознание себя в качестве устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности. Ощущение человеком своей идентичности поддерживается непрерывностью его переживаний во времени: помнит о прошлом, переживает настоя-

щее, обладает надеждами на будущее. Стабильность идентификации обеспечивает способность человека достигать гармоничного соотношения между собственным представлением о себе и представлениями других, между социальным и индивидуальным "Я".

Мы считаем, что работа по профилактике подростковых конфликтов на этнической почве должна проходить на трех уровнях: семья, школа, вуз. Ключевая роль в воспитании толерантности, миролюбия, уважения к правам человека принадлежит дому и семье. А вот местом осуществления программ по разрешению локальных проблем и случаев проявления нетерпимости может стать школа.

В одной из школ Тульской области, где почти в каждом классе среди учащихся есть дети из семей вынужденных переселенцев и беженцев из стран СНГ разных национальностей, а педагогический коллектив – многонационален, был разработан и реализован проект «Лад». Проект был назван красивым русским словом ЛАД, которое означает «мир, согласие, любовь, дружба, отсутствие вражды, порядок» (В.И. Даль. //Толковый словарь живого великорусского языка). Умение жить в ЛАДу с самим собой, в ЛАДу со своей совестью, в ЛАДу с другими является необходимым условием позитивного изменения образовательной среды и превращения ее в толерантную среду.

Целью проекта явилась организация совместной практической деятельности школы и семьи, детей и взрослых, направленной на создание условий для развития правовой культуры и толерантного взаимодействия участников образовательного процесса. В числе задач проекта были определены такие, как содействие утверждению принципов толерантности в образовательном учреждении; развитие этико-правовой культуры образовательного учреждения; ознакомление учащихся с историей и культурой национальностей, составляющих местное сообщество; повышение компетентности учителей и родителей в сфере межличностных и межгрупповых взаимодействий.

Проведенное анкетирование среди учащихся и родителей выявило проблему во взаимоотношениях «отцов и детей». В связи с этим была организована работа родительского клуба-лектория «Лад» с целью просвещения родителей в вопросах воспитания.

К реализации проекта были привлечены специалисты-психологи областного центра. С их помощью организовали обучение активистов-волонтеров из числа старшеклассников, которые в дальнейшем смогли проводить беседы о толерантности с учащимися младших и средних классов, участвовать в работе дискуссионного клуба, родительского лектория и т.д.

В рамках проекта был проведен психолого-педагогический тренинг «Жить в мире с собой и другими» (по материалам одноименного тренинга толерантности для подростков // Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д.); прошел конкурс рисунков, плакатов, сочинений; был организован большой фестиваль «Дружба – это мы».

За период реализации проекта удалось собрать интересный и уникальный документальный, информационный материал, а также предметы культуры, быта разных народов и создать в школьном музее экспозицию «Мы такие разные, но мы вместе».

Проект «ЛАД» успешно реализован. Но воспитание в духе толерантности продолжается, ведь процесс этот длительный и постоянный. Он не может ограничиваться временными рамками. Да и участники проекта – огромный коллектив единомышленников: педагогов, учащихся, родителей – стремятся сохранить созданную ими благоприятную среду взаимоотношений, построенных на ценностях толерантности.

Мы также считаем, что особая роль в целенаправленном формировании у школьников адекватных представлений о различных аспектах межэтнического взаимодействия, привития им навыков цивилизованного межэтнического и межкультурного общения на основах принципа ненасилия, этнической толерантности принадлежит школьным психологам. В связи с чем подготовка психологов в вузе должна быть ориентирована на развитие этнопсихологической компетентности студентов, ценностного отношения к межкультурному взаимодействию, основанному на принципах толерантности.

Если рассматривать развитие этнопсихологической компетентности будущего психолога в рамках системы вузовского образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, т.е. о готовности специалиста к взаимодействию с людьми разных культур и разных социальных групп. Изучение психологических особенностей проявления толерант-

ности студентами – будущими психологами - позволит сформировать определенные представления об этом конструкте в контексте профессии, выявить возможности формирования этнической толерантности на этапе профессиональной подготовки.

С целью развития основ этнопсихологической компетентности будущих педагогов-психологов и подготовки их к профессиональной деятельности в условиях межкультурных институтов на основе этнической толерантности и толерантного поведения нами был разработан и реализован спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии».

Спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Педагог-психолог» и профилю подготовки бакалавров «Практическая психология в образовании». Он может читаться либо как отдельная дисциплина по выбору студентов, либо в качестве составной части курса «Этнопсихологии». Для овладения содержанием спецкурса необходимы знания и умения из истории психологии, общей психологии, психологии личности, социальной психологии и этнопсихологии. Содержание обозначенных дисциплин способствует синтезированию многообразных знаний и формированию этнопсихологической компетентности студентов-психологов.

В рамках общей логики спецкурс «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» представлен несколькими основными разделами. Первый раздел посвящен рассмотрению теоретических аспектов и основных подходов к пониманию толерантности в работах зарубежных и отечественных ученых (Августин, И.А. Ильин, И. Кант, Д. Мильтон, Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, А.Г. Асмолов, Б.С. Гершунский, Д.В. Колесов, Д.А. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.У. Солдатова и др.); дается характеристика толерантной личности и принципов толерантного поведения; определяется структура толерантности педагога-психолога как комплексного личностного феномена. Теоретическое изложение второго раздела выстроено так, что в процессе рассмотрения взаимосвязи этнической идентичности и этнического самосознания личности происходит формирование мировоззренческой позиции студентов и развитие этнической компетентности и позитивного национального самосознания. В третьем разделе дается характеристика личности в ситуациях межкультурного взаимодействия; рассматриваются различные этнические стереотипы, установки, предубеждения и границы межкультурного понимания, а также различные модели толерантного взаимодействия с представителями других этносов и народов.

Особенностью данного спецкурса является его практическая направленность. Наряду с традиционной лекционной формой подачи материала значительное количество учебного времени отводится организации семинаров и практических занятий.

На семинарских занятиях организуются различные дискуссии, способствующие развитию критического мышления. Так, при подготовке к дискуссии «Представляем мир толерантности» студенты ориентируются на заранее сформулированные вопросы: «Что изменится в нашем обществе, если мы будем последовательно работать для утверждения культуры мира, демократии и прав человека? Как культура толерантности проявляется в жизни семьи, общества, в политике страны и в международных отношениях? Как, по вашему мнению, соотносятся толерантность и утверждение мира? Могут ли права человека осуществляться без приверженности общества идее толерантности? Существует ли, по вашему мнению, взаимосвязь между правами человека и демократией? Что в связи с проблемой толерантности беспокоит лично Вас и Ваше сообщество? Как Ваши тревоги соотносятся с проблемой толерантности в глобальном масштабе? Можете ли вы проследить взаимосвязь между решением ваших собственных проблем и установлением мира во всем мире?».

Практические занятия, предусмотренные программой спецкурса, проводятся с использованием активных методов обучения и ориентированы на развитие у студентов-психологов чувства собственного достоинства и уважения достоинства других; осознание собственных негативных установок по отношению к другим; понимание механизмов стереотипизации; обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межэтнических отношениях. В ходе практических занятий студенты представляют свои творческие и исследовательские работы; принимают участие в ролевых играх, «межкультурных» викторинах, тренинговых упражнениях; проводят самодиагностику личностных свойств и т.п. Большое внимание уделяется рефлексии. Таким образом, студенты овладевают необходимыми навыками для снятия

психологической напряженности в межкультурном взаимодействии и нивелирования негативных этностереотипов в своем собственном поведении.

Самостоятельная работа студентов в рамках данного спецкурса предполагает широкий спектр форм и видов исследовательской и творческой деятельности: конспектирование первоисточников и другой учебной литературы; подготовка аннотаций к научным статьям; написание рефератов и научных эссе; разработка программ психологической помощи. Реализация данного спецкурса способствует повышению уровня этнической толерантности и снижению уровня негативного стереотипа в отношении к иноэтничному окружению в группе студентов-психологов.

Чтобы достичь мира, люди должны стремиться к преодолению тенденций нетерпимости. Воспитание может помочь нам в этом. Многие граждане, в частности педагоги, придерживаются оптимистичного взгляда на возможность формирования толерантного общества.

Список литературы

Собкин В.С. Измерение толерантных установок в сфере межличностных отношений/ В.С. Собкин, Д.В. Адамчук Д.В.// Вестник практической психологии, 2006. - №3. – С.58-60.

Файзуллин Ф.С. Грани этнической идентификации./ Ф.С. Файзуллин, А.Я. Зарипов// Социологические исследования, 1997. - №8. – С.40-47.

Хотинец В.Ю. О содержании и соотношении понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание./ В.Ю. Хотинец// Социологические исследования, 1999. - №9. – С.67-74.

Опыт психологического тестирования на предмет потребления ПАВ обучающихся образовательных учреждений Челябинской области

Кульков К.М., ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования», г. Челябинск

В целях раннего выявления и организации психолого-педагогической работы, направленной на сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся, а также профилактики потребления наркотических средств в образовательных учреждениях Челябинской области было организовано анонимное социально-психологическое анкетирование учащихся 7-10 классов средних общеобразовательных школ, обучающихся в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования и студентов 1-3 курсов ВУЗов.

Исследование проводилось в феврале-апреле 2012 года в соответствии с приказом Министерства образования и науки России от 12.04.2011 г. № 1474 «О психологическом тестировании обучающихся образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы основного общего, среднего (полного) общего образования и профессиональные образовательные программы начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования, на предмет потребления наркотических средств, психотропных и других токсических веществ» и на основании приказа Министерства образования и науки Челябинской области от 26.12.2011 г. № 01-2148 «О психологическом тестировании обучающихся».

Рабочей группой специалистов ГБОУ «Областного центра диагностики и консультирования» был разработан и апробирован в реабилитационном отделении психодиагностический инструментальный социально-психологический тестирования. Создана анкета-опросник, состоящая из 16 блоков-заданий. Психодиагностический инструментальный прошел рецензирование ведущих психологов и научных работников ВУЗов г. Челябинска (ЧелГУ, ЮУрГУ, ЧГМА).

В социально-психологическом исследовании в 2012 году приняли участие 1801 человек, из них мальчиков (юношей) - 46% и девочек (девушек) - 54.

В тестировании приняли участие студенты и обучающиеся следующих образовательных учреждений: ВУЗ - 451 чел (24%), ОУ НПО И СПО – 360 чел. (20%), ОУ СОШ – 1200 чел. (66%).

Возрастной состав респондентов исследования разделен на четыре группы: младше 14 лет, от 14 до 16 лет включительно, от 17 до 18 лет включительно, старше 18 лет.

Полово-возрастной состав и значительное количество участников исследования позволяет считать результаты тестирования статистически достоверными и применимыми к обучающимся, воспитанникам всех иных образовательных учреждений Челябинской области.

Результаты тестирования позволяют сделать выводы по трем основным блокам:

1 блок – личностные характеристики, психологический статус (степень и характер акцентуированности, ценностные ориентации, самооценка и уровень притязаний)

Более значимыми ценностями учащиеся выбрали:

здоровье - 1124 (62,4%),

дружбу и любовь – 479 (26,6%),

Обращает на себя внимание, что на последнее место в рейтинге ценностей 25% поставили духовность. Практически каждый четвертый подросток пренебрегает духовностью как ценностью в своей жизни.

Адекватная, нормальная самооценка наблюдается у 75% и у 80% - адекватный, нормальный уровень притязаний.

У 11% подростков отмечена заниженная и низкая самооценка, у 7% отмечен низкий уровень притязаний. Данная категория учащихся может быть отнесена к группе риска.

Самооценка и уровень притязаний у студентов ВУЗа ниже, чем у обучающихся СОШ, ОУ НПО и СПО. Это обусловлено большей критичностью к себе, повышенной требовательностью со стороны окружающих и свидетельствует о пессимистичности представлений о будущем у молодежи.

В ходе тестирования выявлено, что каждый третий подросток (32%) акцентуирован по возбуждимо-му типу, одной из черт которого является ослабление контроля над влечениями и побуждениями в сочетании с властью физиологических влечений. А значит, они так же могут быть в зоне риска по употреблению ПАВ. В число данной группы входят 12% мальчиков и 20% девочки.

У 38% принявших участие в тестировании выявлена акцентуация характера по эмотивному типу, к которому относят эмоционально лабильных личностей, подверженных частым перепадам настроения, которым трудно владеть собой в критических ситуациях, не уверенных в себе, внушаемых и доверчивых, которые могут быть вовлечены в число принимающих ПАВ. Это практически каждый десятый (9%) юноша и каждая третья (28,6%) девушка.

У каждого третьего подростка (32,4%) выявлен высокий уровень социального пессимизма, при этом у 3% – его крайняя степень. Этим подросткам также следует отнести к группе риска, так как социальный пессимизм подразумевает отрицательную концепцию окружающего мира, враждебность и агрессию по отношению к людям, социальным нормам.

Анализируя результаты по 1 блоку, из общего количества респондентов можно выделить треть участников как группу риска по психологическому статусу, индивидуальным психологическим особенностям – неадекватной самооценке, возбуждимо-му типу акцентуации характера. Данный контингент обучающихся представлен во всех типах ОУ и независим от места проживания. Эффективным профилактическим направлением работы с группой риска является психологическое сопровождение обучающихся в образовательном процессе, реализуемое посредством индивидуальной и подгрупповой консультативной, коррекционно-развивающей помощи.

2 блок – социальные характеристики, особенности социализации (коммуникативные компетенции, степень конформности, значимость лиц из ближайшего окружения, характер и содержание деятельности, степень вовлеченности социального окружения в проблему употребления ПАВ).

Анализируя степень выраженности конформности у обучающихся разных типов ОУ, мы констатируем, что количество конформных подростков увеличивается по мере взросления и при переходе на более высокий уровень образования. Так максимально выраженную конформность в данном исследовании обнаруживает 4,9 % обучающихся СОШ и гимназий, 5,5% обучающихся ОУ НПО и СПО, 5,8 % студентов ВУЗов.

В ходе тестирования определялась значимость мнения других лиц из окружения подро-

стка для принятия им важного решения. В результате обработки получены следующее:

Мнение родителей важно для 1430 чел. (79,4%),

Мнение одноклассников – 39 чел. (2,2%),

Мнение учителей – 56 чел. (3,1%),

Мнение друзей – 794 чел. (44%),

Мнение знакомых – 32 чел. (1,8%).

Парадоксальная ситуация складывается с влиянием на подрастающее поколение со стороны педагогических работников. При принятии решений только 0,32% обучающихся СОШ и гимназий прислушиваются к мнению учителей; 2,3% обучающихся ОУ НПО и СПО принимают во внимание мнение педагогов; 7,4% студентов ВУЗа ориентируются на мнение преподавателей.

Следствием данной ситуации является крайне низкая результативность планируемых и осуществляемых в ОУ просветительско-профилактических мероприятий. Подростки не доверяют и не прислушиваются к педагогам. Это более характерно для СОШ и чуть менее значимо для ОУ НПО и СПО.

В зависимости от места проживания к мнению педагогов больше прислушиваются челябинцы (9,8%), нежели проживающие в малых городах (3,6%) и в сельской местности (2,3%).

Отмечено, что высокое напряжение, тревожность и неверие в свои силы является источником проблем для 38,4% студентов ВУЗов, 32,3% обучающихся СОШ, 26,2% обучающихся ОУ НПО и СПО. Данный факт свидетельствует о том, что каждый третий подросток испытывает и осознает проблемы психологического характера.

В рамках рассмотрения проблемы потребления и формирования устойчивого негативного отношения к потреблению ПАВ важно учитывать характер времяпрепровождения, занятости подростков и молодежи. При анализе сферы занятости мнение опрошенных разделились следующим образом:

Занятие спортом – 893 чел. (49,6%)

Компьютерные игры – 605 чел. (33,6%)

Интернет общение – 1023 чел. (56,8%)

Помощь родителям по дому – 1005 чел. (55,8%)

Чтение книг (помимо школьной программы) – 411 чел. (22,8%)

Развлечение (дискотека, кафе, вечеринка) – 443 чел. (24,6%)

Вызывает тревогу тот факт, что не более 10% подростков читают книги. При этом больше подростки читают в сельской местности (10,8% респондентов), нежели в городах (около 8%).

Подростки, участвовавшие в опросе, живут в современном обществе, среди взрослых, которые определенным образом (положительно или отрицательно) влияют на формирование, становление и развитие личности детей. В одном из субтестов исследования есть вопрос о степени вовлеченности социального окружения в проблему употребления ПАВ – курение, алкоголизм, наркоманию.

Данные опроса по проблеме курения:

курит близкий друг - 664 чел. (36,9%),

курит большинство друзей - 993 чел. (55%),

курят одноклассники - 1128 чел. (62,6%),

курят учителя - 322 чел. (17,9%),

курит мать - 241 чел. (13,4%),

курит отец - 812 чел. (45%),

курит сам (сама) - 206 чел. (11,4%).

Данные опроса по проблеме употребления алкоголя:

злоупотребляет близкий друг - 240 чел. (13,3%),

злоупотребляет большинство друзей - 506 чел. (28%),

злоупотребляют одноклассники - 545 чел. (30,2%),

злоупотребляют учителя – 159 чел. (8,8%),

злоупотребляет мать - 51 чел. (2,8%),

злоупотребляет отец - 170 чел. (9,4%),

злоупотребляет сам (сама) – 76 чел. (4,2%).

Данные опроса по проблеме употребления наркотиков:

употребляет близкий друг - 18 чел. (1%),

употребляет большинство друзей - 30 чел. (1,7%),

употребляют одноклассники - 34 чел. (1,9%),

употребляют учителя - 37 чел. (2%),

употребляет мать - 3 чел. (0,2%),

употребляет отец - 5 чел. (0,3%),

употребляет сам (сама) – 15 чел. (0,8%).

Вызывает опасение и тревогу факт употребления ПАВ лицами из ближайшего социального окружения подростков. Ориентируясь на степень значимости в принятии решения подростком родственников и друзей, необходимо учитывать, что употребляют ПАВ (от никотина до наркотиков) 16,5% матерей и 55,1% отцов, 56,2% близких друзей и 91,9% большинства друзей.

Подростки в 18,2% случаев отмечают, что сами употребляют ПАВ. При этом более половины из них курит (62,8%) и каждый четвертый употребляет алкогольные продукты (23,2%).

Более тревожным является то, что 9,5% подростков, отмечающих факт употребления ПАВ, курят «траву» и 4,5% - употребляют наркотические вещества.

Среди обучающихся ОУ НПО и СПО 41,8% отметили собственное употребление ПАВ, в том числе 11 чел. (3,6%) – курение «травки» и 2 чел. (0,6%) – употребление наркотических средств.

Среди студентов ВУЗов 17,7% отметили собственное употребление ПАВ, в том числе 3 чел. (0,6%) – курение «травки».

Среди обучающихся СОШ и гимназий 12,2% отметили собственное употребление ПАВ, в том числе 17 чел. (1,6%) – курение «травки» и 13 чел. (1,2%) – употребление наркотических средств.

Таким образом, к группе потенциального риска потребления ПАВ, в том числе наркотиков, относится до 40% обучающихся и студентов.

Более выражены рискованные формы поведения в ОУ НПО и СПО. Практически каждый четвертый подросток (27,7%), проживающий в областном центре, отметил собственное употребление разного рода ПАВ. В малом городе 19,9% подростков отметили, что употребляют те или иные ПАВ. В сельской местности 9,1% отметили, что сами употребляют ПАВ, в том числе 5 чел. (1,6%) курят «травку» и 4 чел. (1,3%) употребляют наркотики.

3 блок. Толерантность и субъективное отношение к проблеме потребления ПАВ (толерантность к проблеме употребления ПАВ, вовлеченность в проблему самого респондента и лиц из его ближайшего окружения).

При выборе образов, связанных с праздником, выявлено:

праздник как застолье с употреблением алкоголя (как застолье, вечеринка, корпоратив, вечер в клубе и т.д.) – 298 чел. (16,5%),

отдых как застолье с употреблением алкоголя (как застолье, вечеринка, корпоратив, вечер в клубе и т.д.) – 986 чел. (54,7%),

личностное общение, но с употреблением алкоголя – 237 чел. (13,1%),

безличностное общение (виртуальное), но с употреблением алкоголя - 295 чел. (16,4%),

На основании собственных ответов респондентов можно представить следующее состояние в области потребления ПАВ – табакокурения:

Ни разу не курил – 615 чел. (34%),

Курит каждый день – 308 чел. (17,1%),

Среди тех, кто курит регулярно, каждый день 8,5% обучающихся СОШ и гимназий, 33,4% обучающихся ОУ НПО, СПО и 16,8% студентов ВУЗов.

На основании собственных ответов респондентов можно представить следующее состояние в области потребления ПАВ – алкоголя:

Ни разу не пил – 367 чел. (20,4%),

Пьет несколько раз в месяц – 346 чел. (19,2%),

Пьет каждую неделю – 60 чел. (3,3%),

Среди тех, кто пьет алкогольные напитки регулярно, каждую неделю 0,6% обучающихся СОШ и гимназий, 7,2% обучающихся ОУ НПО, СПО и 6,6% студентов ВУЗов.

В одном из заключительных вопросов анкеты подросткам предлагалось высказать свое мнение в отношении необходимости наказания наркоманов и выявления пожеланий детей на применение различных мер наказания. 355 чел. (19,7%) считает, что наркоманов наказывать не нужно. Другая, большая часть 1408 чел. (78,2%) считает, что наказания необходимы.

Спектр отношений к наркоманам от принятия, сочувствия и желания им помочь, до крайне негативного отношения, презрения, агрессии и избегания. Подобные суждения являются следствием не столько представлений, сформированных на основе собственного жизненного опыта общения с наркозависимыми, сколько отражают уровень социальной и психологической культуры, гуманизма, гражданской позиции и правовой культуры.

В группе подростков, избравших применение агрессивных мер по отношению к наркозависимым (наркоманам), преобладают лица в возрасте от 14 до 16 лет – около 60%. Это характерно для среднего подросткового периода, отличающегося повышенным максимализмом, неприятием «особых», чем-то отличающихся людей, а также склонностью к жестким, агрессивным формам поведения, например, к буллингу и экстремизму.

Около трети молодых людей в возрасте старше 18 лет (около 30%) усматривают возможность и выбирают в качестве наказания лечение и изоляцию наркоманов от общества. Тем самым они обнаруживают большую информированность о возможности такого рода решения проблемы наркозависимых людей. Выявлена устойчивая возрастная динамика роста положительного, более гуманного и человеческого отношения к наркоманам.

Анализ результатов социально-психологического тестирования обучающихся образовательных учреждений Челябинской области в 2012 году стал основой плана мероприятий по повышению эффективности просветительско-профилактических мероприятий в сфере образования. Для оценки динамики в 2014 году планируется провести повторное психологическое тестирование, в котором будет задействовано более 4 000 подростков.

Медиативные и сказкотерапевтические технологии в деятельности психолога-эксперта

Кулькова Ж.Г., ГБОУ «Областной центр диагностики и консультирования», г. Челябинск

В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», к должностным обязанностям педагога-психолога относится решение вопросов правовой, юридической, социально-педагогической защиты прав и законных интересов несовершеннолетних. Педагог-психолог, в том числе обязан: содействовать охране прав личности в соответствии с Конвенцией о правах ребёнка; определять факторы, препятствующие развитию личности обучающихся и принимать меры по оказанию им различных видов психологической помощи; оказывать консультативную помощь обучающимся, их родителям (лицам, их заменяющим) в решении конкретных проблем; проводить психологическую диагностику и составлять психолого-педагогические заключения по материалам исследовательских работ.

Потребности привлечения психологов к оказанию помощи несовершеннолетним участникам судебно-следственных процессов обусловлены выходящими за границы образовательной, педагогической и учебной деятельности реалиями. Социально-экономические и социально-психологические пертурбации и нововведения в обществе обнаруживают актуальную потребность в привлечении специалистов в качестве экспертов при рассмотрении дел в гражданском и ином судопроизводстве, касающимся интересов несовершеннолетних. Именно психологи являются профессиональной силой, способной осуществить независимую оценку, произвести психологическую экспертизу в рамках ювенальной правозащитной системы ставящихся на рассмотрение судебных органов явлений.

Остановимся подробнее на таком востребованном виде психологических услуг участникам гражданского судопроизводства, как экспертиза в гражданских делах, затрагивающих семейные и детско-родительские отношения. Психологическая экспертиза в гражданском судопроизводстве осуществляется в рамках решения вопросов об определении места жительства несовершеннолетних, об определении порядка общения родителей и родственников с несовершеннолетними, об ограничении общения с несовершеннолетними ввиду негативного влияния со стороны родителей или иных лиц.

Психологическая экспертиза на базе государственного бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Областного центра диагностики и консультирования» (г. Челябинск) с 2008 года проводится в отношении несовершеннолетних в возрасте от 1,5 до 18 лет в соответствии с Уставом и локальными нормативно-правовыми документами. При этом в более 80% случаев психологическая экспертиза осуществляется в отношении детей в возрасте от 4,5–5 лет до 8-9 лет. Психологическая экспертиза осуществляется психологами, имеющими опыт работы с детьми более 10 лет. Психологическая экспертиза проводится в условиях, обеспечивающих психологический комфорт и безопасность всех участников. Для этого в «Областном центре диагностики и консультирования» имеется помещение, оборудованное зеркалом Гезелла. Для решения поставленных перед экспертом вопросов в работе с несовершеннолетними используется профессиональный инструментарий. Нами широко применяется методика Эйдмиллера Э.Г. и Юстицкиса В.В. "Анализ семейных взаимоотношений" (АСВ), метод комплексной экспресс-диагностики состояния социально-педагогической запущенности детей Р.В. Овчаровой (МЭДОС), методика Г.Мюррея (САТ) и пр.

На установочном этапе, в ходе установления контакта с ребенком и его родителями, нами широко используются сказкотерапевтические технологии, в том числе методики песочной терапии. Участникам экспертизы, находящимся в ситуации переживания семейных драм, более комфортно и безопасно спроецировать свои суждения и высказывания от лица персонажей сказок. Диагностичен в данном случае и выбор сказки, сюжетных линий и перипетий, и выбор сказочного героя. Для более динамичного, оперативного погружения участников экспертизы в обсуждаемые вопросы мы используем методику «Мастер сказок» Т.Зинкевич-Евстигнеевой и другие карточные психологические игровые методики издательства «Речь».

В ходе психологической экспертизы помимо решения поставленных перед психологом вопросов по существу возникает необходимость в оказании более широкого спектра психологических услуг для участников экспертизы. В первую очередь, это оптимизация нервно-психического состояния участников, для которых ситуация обследования является стрессом. Во вторую очередь, это обеспечение возможности урегулирования отношений между участниками в досудебном порядке.

Около 10% случаев проведения психологической экспертизы на базе «Областного центра диагностики и консультирования» имели сопутствующий, но более значимый и ценный для обеспечения гармоничного социально-психологического развития и психологической безопасности ребенка, результат в виде мирового соглашения по вопросам регулирования порядка общения с ребенком отдельно проживающего родителя.

Медиативные технологии, используемые нами в практике психологической экспертизы, заключаются в предоставлении равных прав обоим конфликтующим сторонам, а именно обоим родителям, высказать свое видение существующей проблемы и предложить свое решение. Сопровождая выдвигаемое предложение психологической значимостью, каждая из сторон имеет возможность «приподняться» над конкретным конфликтом и попробовать урегулировать сущностный конфликт. Каждый из родителей, находясь в противостоянии с другим, тем не менее значимым и существенным называет приоритетность интересов ребенка. Когда психолог-эксперт предоставляет возможность сторонам независимо от того, кто является истцом, а кто – ответчиком, высказать суждения на тему: «как сделать так, чтобы ребенку – центру ваших устремлений и заботы, стало лучше?», начинает более или менее конструктивный диалог. Такой подход в работе психолога позволяет не только решить экспертную задачу – определить ценности и установки родителей в воспитании ребенка, но и предоставляет сторонам перейти от конфронтации к примирению.

Медиация во всем цивилизованном мире используется при разрешении конфликтов и споров, при которых стороны сами, под свою личную ответственность принимают решения. Так как решения основаны на интересах самих участников, медиативное соглашение учитывает представления сторон о будущем мирном сосуществовании, а его исполнение, в отличие от судебного решения, является быстрым, эффективным и экономичным в плане материальных затрат.

Экспертно-диагностическая деятельность психолога при проведении психологической экспертизы в отношении несовершеннолетних в гражданском судопроизводстве сочетается с психотерапевтической помощью, с применением социально-диспетчерской функции, с возможностями посредничества и мирного внесудебного решения конфликтов.

Литература:

Концепция Программы развития судебной системы на 2007-2011 г.г. И задачи по совершенствованию правосудия в отношении несовершеннолетних. Перспективы формирования модели восстановительного правосудия в Ростовской области. Материалы научно-практического семинара. (Текст) - Ростов-на-Дону, 2006. - 144 с.

Ювенальное право: Учебник для вузов (Текст) / под ред. А.В. Заряева, В.Д. Малкова – М.: ЗАО Юстицинформ, 2005. – 320 с.

Бойко, С.С. Специальный состав судов общей юрисдикции в обеспечении защиты прав и законных интересов несовершеннолетних (административно-правовой аспект) [Текст] / С.С. Бойко // Юрист - Правоведь, № 1, 2010, С. 79—83.

В РПЦ ювенальную юстицию считают недопустимым вмешательством государства в дела семьи / <http://www.newsru.com/religy/02jun2010/juvenal.html>

Об индивидуальном подходе к обеспечению эффективной социализации младших школьников к образовательному пространству

Куприянова В.Н., ГОУ СОШ № 393,
г.Москва

Школа, наряду с государством и семьей, выполняет функцию воспроизводства системы социальных детерминаций, создает необходимые и достаточные условия для развития личности ученика: обеспечивает систематическое образование, подготавливает человека к продуктивной жизни в обществе, способствует его вхождению в гражданскую жизнь, расширяет возможности ребенка для налаживания межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Образовательные учреждения в системе социальных детерминаций, с одной стороны, постоянно приобретают новые черты и меняют свое содержание на каждом этапе социально-культурного развития современного общества, поскольку формируются новые ценностные ориентиры, утверждаются новые принципы их организации, а с другой стороны, корректируют складывающиеся образовательные отношения в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Поэтому исследование процессов социализации обучающихся является актуальным. Для анализа социализации исследователями выделяются такие составляющие как инкультурация, интернализация, адаптация, конструирование. Для нас представляет интерес изучение адаптационного потенциала и его возможностей в процессе социализации учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Переход к систематическому обучению требует от участника образовательного процесса высокой умственной работоспособности, умений общаться, сопровождается высокими психофизиологическими затратами. Поэтому начало учебной деятельности младших школьников сопряжено с процессами адаптации личности к новой системе обучения и к новой системе социальных отношений. Современные психолого-педагогические исследования, а также педагогическая практика показывают, что успешная адаптация к обучению является важным фактором, влияющим на формирование образовательного опыта в виде знаний, умений, навыков, а также на развитие личностных компетенций обучающегося как субъекта образовательной деятельности.

Адаптация является непрерывным и динамическим процессом, который характеризуется постоянным переключением активности человека в самые разные сферы - деятельность,

общение, рефлексию. Понятие «адаптация школьника» означает приспособление учащегося как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности к школьному образовательному пространству. Причины больших различий между учащимися по различным динамическим и содержательным характеристикам адаптации заключаются в неравномерности и гетерохронности развития социально-психологических и психофизиологических характеристик личности младших школьников. Поэтому у учащихся происходит неравномерная (как во временном, так и содержательном отношении) перестройка всех уровней личностной структуры - на психофизиологическом уровне, в когнитивной сфере, в системе ценностно-познавательных ориентаций личности. Кроме того, в начальной школе учащимися осваиваются новые способы познавательной деятельности, активно формируются определенные типы межличностных связей и отношений. Очевидно, что чем эффективнее пройдет адаптация первоклассников к обучению в школе, тем выше будет учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности в старших классах, а также более выраженным будет чувство психологического комфорта в процессе социализации в образовательном пространстве. Задача образовательного учреждения в этот сложный для учащегося период - помочь как можно быстрее и успешнее адаптироваться к школьной жизни.

Одним из эффективных подходов в решении проблемы эффективной социализации учащихся начальной школы к образовательному пространству является разработка и применение технологий, включающих в себя своевременную диагностику адаптационных возможностей первоклассников, выделение групп риска, разработку индивидуальных программ адаптации и личностного роста для учащихся с низким социально-психологическим адаптационным потенциалом. Об этом с уверенностью можно говорить, опираясь на собственный опыт внедрения технологий социализации школьников в образовательном пространстве.

В ранее опубликованной работе была представлена технология комплексной диагностики и программа развития личностного потенциала учащихся на уроках по декоративно-прикладному творчеству. В данной технологии на первом этапе предполагается проведение психодиагностики и составление на основе её результатов карт адаптационных возможностей учащихся в личностной, коммуникативной, когнитивной, психофизиологической сферах. Затем выделяются группы по степени выраженности адаптационных возможностей учащихся. Далее разрабатываются индивидуальные программы, предусматривающие развитие социально-психологических качеств личности учащегося и проводится мониторинг за формированием социального опыта и развитием личностного потенциала учащихся. В настоящее время данная программа применяется как в процессе основной, так и в процессе внеучебной деятельности. Особое внимание направляется на развитие и укрепление социально-личностного ресурса учащихся из «групп риска», выделенных по низкому показателю адаптационного потенциала. Следует заметить, что низкий адаптационный потенциал чаще всего выявляется у детей из семей: мигрантов (недавно прибывших из различных азиатских стран); с аддиктивными наклонностями родителей; неполных, в которых воспитательную функцию реализуют прародители; из благополучных полных семей с ярко выраженной детоцентрической направленностью. Опыт работы позволяет говорить о том, что родители детей из первых двух вышеназванных групп с низким адаптационным потенциалом сами нуждаются в психолого-педагогической поддержке с целью приобретения собственного опыта эффективной социализации. Многие из родителей данных групп проявляли готовность к приобретению соответствующих знаний и опыта. Поэтому в программу развития адаптационного потенциала учащихся были включены мероприятия, предусматривающие активное участие их родителей.

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод о том, что применение психотехнологий социализации позволяет значительно ускорить темпы адаптации младших школьников к образовательному пространству, более активно развивать личностный потенциал, значительно быстрее накапливать социальный опыт.

Литература:

Котлярова Л.Н., Ростовский В.П. Педагогика и психология. –Уфа.: Изд-во БГПУ, 2010.

Куприянова В.Н., Развитие личностного адаптационного потенциала младших школьников на уроках труда и изобразительного искусства и на занятиях в кружке по декоративно-прикладному творчеству // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник мате-

риалов Международной научно-практической конференции. Красноярск, 2012. - С. 148-151.

Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. - спб.: Питер, 2010.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.- спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

Школьная служба примирения как средство сохранения психологического здоровья участников образовательного процесса

Кучегашева П.П., ГАОУ ДПО

«ВГАПО» г. Волгоград

Колотева Е.Ю., МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»

г. Михайловка Волгоградская область

В школе, где обучаются дети из разных социальных слоев, неминуемо возникает много конфликтов, противоречий, проявлений напряжения и агрессии. Если к этому добавить максимализм подросткового возраста и борьбу ребят за свой статус - то получается "гремучая смесь", разбираться с которой приходится администрации школы. Но на данную ситуацию можно посмотреть и с другой стороны, если в школе работает школьная служба примирения, возглавляемая педагогом - психологом образовательного учреждения. Школьная служба примирения или школьные службы медиации, созданные в образовательном учреждении и утвержденные приказом директора образовательного учреждения, являются содействием профилактике и социальной реабилитации участников конфликтных ситуаций на основе принципов восстановительного правосудия. В 2012-2013 учебном году по заказу Министерства образования и науки Волгоградской области было проведено социологическое исследование отношение молодежи к проявлениям терроризма и экстримизма в рамках которого рассматривался вопрос конфликтности в подростковой и молодежной среде. Цель данного исследования – получение социальной информации необходимой Администрации Волгоградской области для корректировки и совершенствования деятельности по реализации целевых программ профилактики правонарушений среди учащейся молодежи. Объект исследования – молодежь, обучающаяся в учреждениях образования, подведомственных Министерству образования и науки Администрации Волгоградской области. В исследовании приняли участие учащиеся 8-11 классов общеобразовательных учреждений гг. Волгограда, Волжского, Камышина, Фролово, Урюпинска, Жирновска, Ленинска и районных центров Волгоградской области. Всего в исследовании приняли участие 189 школ из них до 16 лет 4246 мальчиков и 5080 девочек. Разрешение конфликтов в образовательном учреждении происходит по разному. В большинстве случаев конфликты устраняются сразу "на месте" учителями, но самые болезненные или затянувшиеся, мешающие учебному процессу, поступают "наверх" - к директору, завучу, в Совет по профи-лактике, постановка на внутришкольный учет. Там к нарушителям применяют административные меры, объясняют им возможные негативные последствия, обращаются за помощью к родителям, а в исключительных случаях используют наказание (например, направляют в Комиссию по делам несовершеннолетних).

При этом следует обратить внимание на несколько моментов.

1. Конфликт считается негативным явлением, мешающим учебе. Поэтому школа старается его "заглушить", чтобы он не разросся и не вышел за ее границы. А решением проблемы считается ситуация, когда больше нет помех учебе и порядку в школе, а не когда все участники радостны и довольны.

Поскольку в школьной деятельности доминирует процесс обучения, конфликты (на рефлексии которых можно было бы строить процесс воспитания) считаются вредными и воспринимаются как нарушение порядка, хулиганство, правонарушение. Исправить же такие ситуации пытаются административными методами воздействия или коррекционной работой, а не переговорами.

Основной способ воздействия взрослых - поучение, угроза наказанием или наказание (в более мягкой или более жесткой форме), поиски виноватого, формальное "замирение" сторон.

Часто в конфликтах стороны ограничиваются тем, что заявляют свои позиции, поэтому

в таких конфликтах невозможно удовлетворить обе стороны, потому что ни одна из сторон, по разным причинам (гордость, необходимость), не желает отказываться от своей позиции.

Большинство опрошенных учителей указали на то, что их попытки вмешаться в разрешение конфликтов между учениками иногда могут занять целый урок, а часто случается, что невозможно провести урок из-за конфликтующих учеников, что порой приводит к срыву учебного процесса. Более того, очень часто вмешательство учителя в разрешении конфликтов между учениками заключается усугублением конфликта из-за того, что учитель по инерции указывает на решение конфликта по своему мнению, что часто бывает неэффективно.

После нескольких сорванных уроков или неудачно разрешённых конфликтов, учителя приходят к убеждению, что ученики сами должны решать свои конфликты, самостоятельно и эффективно.

Не все педагоги соглашались с последним утверждением, считая, что в действительности они вступают в контакт с детьми и "просто разговаривают". Однако после просьбы показать свое искусство они представляли две знакомые модели: коррекционно-психологическая работа или "педагогический совет". Не справляясь, они обычно вызывают родителей и просят "принять меры", т. е. Попросту наказать (школа себе это позволить не может). Родители в таких случаях или игнорируют школу, или объединяются с ней против подростка, или выступают с подростком против школы. Есть еще один вариант: организация "общественного мнения" (давление класса на ученика), хотя многие понимают, что манипулировать классом неправильно. Многие педагоги говорили о своем чувстве безысходности перед конфликтами (в т. ч. с родителями), о том, что поиски выхода из них отнимают много сил и времени. Таким образом, получается, что в решении этой трудной задачи участвуют только взрослые (специалисты, родители и др.), но не сами участники конфликтной ситуации (подростки). Скорее всего, здесь сказывается отношение к детям как к "маленьким" и неспособным самим найти выход из сложившейся ситуации.

Часть конфликтов остается скрытой для взрослых. В одних случаях ученики сами пытаются "выяснить" отношения, но делают это с использованием угроз и силы (на разборках и "стрелках" за пределами школы). Поддерживая их желание самостоятельно справиться с ситуацией, мы не можем принять этот способ решения. В других случаях напряженные отношения между учениками или учеником и учителем могут длиться на протяжении всей учебы в школе («белые вороны», «батаны», «гоблины» т.д.).

Где тот путь, который поможет, с одной стороны, передать сторонам конфликта ответственность за его разрешение, а с другой - помочь конструктивно поговорить (невзирая на эмоции и предубеждения) и найти несиловой способ выхода из ситуации?

По данным исследований, одной из причин понижения эмоционального состояния педагогов и снижения значимости самой профессии являются школьные конфликты. Каждое второе образовательное учреждение не обходится без ежедневных разборок, между учениками, учениками и педагогами, педагогами и родителями. Любой конфликт занимает достаточное время на разборки в учебное и внеучебное время. Каждая конфликтная ситуация создает стрессовую ситуацию для всех кто в неё втянут. Вопрос о создании в школе «Школьных служб примирения», становится с каждым разом необходимым для создания психологического микроклимата в образовательной среде. «Школьные службы примирения – школьная медиация» должны заниматься большей частью решения этих самых конфликтов и тем самым освободят педагогов от некоторых стрессовых ситуаций и дадут возможность установить между субъектами образовательного процесса отношения, основанные на понимании другого человека.

Медиация конфликтов между учениками является комплексной программой, которая требует прямого участия, как учеников, так и учителей. Медиация является процессом общения и переговоров между людьми, находящимися в конфликте, и которая проходит под координацией и с помощью лица, которое является медиатором, проинструктированным как помочь сторонам конфликта самим дойти до обоюдного согласованного решения. Переговоры и общение не происходят хаотично, а структурировано и поэтапно. Роль школьного медиатора - пояснить сторонам конфликта в самом начале: что произойдет (процесс) и как произойдет (правила). По ходу процесса школьный медиатор помогает сторонам выявить и высказать существующие проблемы, генерировать решения и, в заключении согласовать одно или более

решение.

Работать в службе примирения школьными медиаторами могут учащиеся старших классов, прошедшие подготовку по программе «Школа без насилия или переговоры без поражения».

Цель программы: повышение у учащихся уровня толерантности к фрустрации, т.е. Адекватных возможностей, порога реагирования на неблагоприятное воздействие (устойчивости) со стороны всех участников учебно-воспитательного процесса: сверстников, учителей, родителей в рамках обучения работе школьными - медиаторами с целью дальнейшего посредничества в оказании помощи сверстникам, попавшим в конфликтную ситуацию.

Задачи:

Формирование ценностей и ориентация на здоровый образ жизни.

Повышение адаптивности учащихся исходя из их социального опыта, возможностей и психического состояния.

Формирование позитивных отношений подростка к самому себе и окружающему миру в прошлом, настоящем, будущем.

Развитие коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения с целью предупреждения возникновения коммуникативных барьеров.

Расширение круга видения проблемы за счет мнений других.

Развитие способности к адекватной оценке фрустрационной ситуации и умения находить конструктивные пути выхода из нее.

Обучение приемам снятия эмоционально-волевого напряжения.

Развитие терпимости к различным мнениям и адекватной оценке поведения людей и событий.

Формирование готовности в оказании помощи сверстникам по разрешению конфликтных ситуаций.

Структура Программы состоит из трёх блоков:

- диагностического (комплектование учебной группы, выявление уровня конфликтности, агрессивности, индивидуальных особенностей участников желающих стать волонтерами в школьных службах примирения),

- теоретического с элементами практики (знакомство с понятиями конфликта, спора, дискуссии. Изучение правил ведения спора, причин, видов и стадий протекания конфликта, стратегии поведения в конфликтной ситуации и пр. Подростки на практике учатся находить адекватные выходы из предлагаемых педагогом-психологом часто встречающихся конфликтных ситуаций в подростковой среде по ранее собранной проблематике),

- практического (тренингового) отработка навыков ведения медиативных процедур.

Школьная медиация или работающие школьные службы примирения доказали, что разрешение конфликтов между учениками с помощью их сверстников-медиаторов приводит к благополучному разрешению 7 из 10 конфликтов. В самостоятельном разрешении конфликтов дети более откровенны и больше доверяют медиатору, чем в тех случаях, когда конфликты разрешаются с участием учителя.

Программа Школьной медиации будет успешной, если:

Медиация не воспринимается как волшебное средство разрешения конфликтов;

Один или более учителей обязуется координировать и контролировать ее внедрение;

Администрация школы поддерживает эту программу;

Учителя и ученики имеют положительное отношение к данной программе;

Ученики-медиаторы хорошо подготовлены и имеют поддержку;

Остальные участники программы имеют хотя бы элементарную подготовку в области конфликтологии и коммуникации.

Медиация в школе имеет более важную роль, чем просто программа разрешения конфликтов.

Дети, прошедшие через опыт медиации (особенно медиаторы), развивают очень хорошие навыки не только в преодолении конфликтов, но и в их предупреждении. Ученики, разрешившие свои конфликты с помощью своих сверстников-медиаторов, после нескольких удачных опытов меняют свои отношения, становятся более мирными и конструктивными в

обсуждении разногласий. В школах, где медиация воспринимается всерьёз и считается нормой, наблюдается более здоровый климат и более дружные отношения между всеми участниками учебного процесса.

После проведения программы школьной медиации в МОУ СОШ №5 г. Михайловки, которая проводилась под руководством педагога-психолога за счёт внеклассной (кружковой), работы выявился ряд положительных эффектов данной программы:

- учащиеся, принимавшие участие в медиации как стороны конфликта, становятся более ответственными и самостоятельными;
- контролируют эмоции;
- думают, над формулировкой изложения своей позиции и, высказывая ее, не обвиняют, а указывают на свои чувства;
- выслушивают другую сторону конфликта и понимают ее позицию.

Самый важный навык - это креативное мышление, которое особенно развивается на этапе выработки решений конфликта.

Анализ работы участников школьного кружка «Школьная медиация» четко прослеживает явные изменения взглядов школьных медиаторов на конфликт, вплоть до радикального изменения поведения. Так школьники, участвующие в группе - примирения умеют не только выслушать сторону конфликта, но и услышать ее. В анализе работы педагога-психолога руководящего всем процессом школьной службы медиации (примирения), выделено, что активные участники школьной службы примирения стали более толерантны и беспристрастны, им стали больше доверять, потому что они доказали что умеют хранить чужие секреты, и поэтому они сами более дружелюбны и восприимчивы, способны переубеждать своим примером.

Педагоги образовательного учреждения однозначно выделяют, что у них появилось свободное время, которое они могут уделить образовательному процессу, а не разбору конфликтов в классе. Родители замечают изменения в поведении детей и проявляют интерес к медиации, к мирным методам разрешения конфликтов.

Анализ результатов диагностики с участниками прошедшими обучение по программе «Школа без насилия или переговоры без поражения» по тестам Томаса, Баса-Дарки показывает следующие результаты. Результаты диагностики у учащихся старших классов по выраженному уровню конфликтности в начале работы программы 38% снизился до 6%, а высокий уровень агрессивности с 28% до 0%. Анализ анкет и результаты теста «РДО» проводимы с родителями показывают положительную динамику своих детей. Так, 42% родителей отметили изменения в отношениях «родитель-ребенок» в лучшую сторону.

Учитывая результаты работы школ, где работают «школьные службы примирения (школьная медиация)» образовательные учреждения желающие стать территорией добра по отношению к ученикам должны способствовать внедрению в школьную жизнь такие технологии. Для того, чтобы это не стало «мертво рожденным ребенком» нужно проводить систему профилактических и коррекционно-развивающих занятий под руководством педагога-психолога образовательного учреждения. Занятия под руководством педагога-психолога развивают у школьников навыки сотрудничества, позиции безоценочного принятия себя и других, разбор конфликта, а не затушевывания его. Всё это помогает создать здоровую атмосферу в школьной среде. Формирование культуры межличностного общения, ориентированной на сотрудничество и принятие ценности каждого отдельного человека достаточно длителен, но результат будет всегда, если этим занимается профессионал.

Литература

Бессмер, Христоф Медиация. Посредничество в конфликтах/перевод с нем. Н.В. Маловой-«Духовное познание», Калуга, 2004 г., 176 с

Коновалов А.Ю Служба примирения в системе школьного самоуправления. // Журнал «Директор школы» 9 - 2008, с.12-20

Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! (серия «Главный учебник»). – спб.: прайм_ЕВРОЗНАК, 2002.

Шамликашвили Ц. Явные и незаметные преимущества медиации// Журнал «Медиация и право», М.. 2 (12) - 2009 г

Особенности организации диагностики ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения ФГОС ДО

Лаврова Г.Н., Южно-Уральский Государственный университет, г. Челябинск

Раскрыты новые подходы к отбору содержания психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья, к анализу ее результатов, направленных на выявление уровня возможного освоения образовательной программы, а также итогов обучения в условиях образовательной дошкольной организации.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, уровень возможного освоения образовательной программы, инклюзивное образование, качественно-количественная оценка, психолого-педагогическое заключение.

В настоящее время система дошкольного образования России стала качественно иной. По мнению отечественных ученых в частности, таких как В.И. Селиверстова, Б.П. Пузанова, в массовых дошкольных учреждениях встречается значительное число детей с нерезко выраженными, а, следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сфер.

Законом об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ утверждено инклюзивное образование, которое направлено на - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей .

В условиях реализации федеральных государственных стандартов дошкольного образования от 17 октября 2013г. №1155 (ФГОС ДО) значительно повысились требования к организации образовательного процесса и к его содержанию, оценке индивидуального развития детей, что потребовало учета потребностей каждого ребенка и максимальной индивидуализации, особенно это необходимо в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Известно, что успешность воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии зависит от правильной оценки его возможностей и особенностей психофизического развития. Это вызывает острую необходимость своевременной психолого-педагогической диагностики, и специфического анализа возможностей детей в освоении образовательной программы, и только на основе полученных результатов возможно индивидуальное сопровождение каждого ребенка с нарушенным развитием в условиях общеобразовательной организации.

Психолого-педагогическое изучение ребенка должно быть направлено на выявление качественных особенностей того или иного результата освоения программы, специфики поведения и деятельности ребенка, а именно, почему то или иное умение или навык он не может освоить, как можно ему помочь преодолеть трудности и удовлетворить его особые образовательные потребности.

Отсюда следует, что педагогическое воздействие требует оптимизации в современных условиях, которая не возможна без тщательного выявления особенностей развития ребенка, обуславливающие успешность освоения образовательной программы. Все это вызывает необходимость разработки новых подходов, как результатов психолого-педагогической диагностики ребенка, так и итогов освоения образовательной программы, в условиях образовательной дошкольной организации.

Всё выше сказанное вызывает необходимость взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий специалистов, таких как учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, воспитателей, медицинских работников дошкольной организации.

Это предполагает в начале каждого учебного года проведение комплексного медико-психолого-педагогического изучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, с целью выявления особенностей психофизического развития для определения его образовательных потребностей. Полученные результаты позволят разработать образовательный маршрут и индивидуальный коррекционно-развивающий план обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

В последние годы на специалистов, занимающихся детьми дошкольного возраста с ог-

раниченными возможностями здоровья, хлынул поток многообразных диагностических методик, зачастую в них отсутствует унификация подходов к осуществлению диагностики и интерпретации полученных результатов, что затрудняет определение психолого-педагогического прогноза и проведение коррекционно-развивающих мероприятий.

Для создания программы психолого-педагогической диагностики нами были использованы методы изучения детей раннего и дошкольного возраста, разработанные отечественными учёными С.Д. Забрамной, Л. А., Венгер, А.А. Катаевой, Э.И. Леонгард, И.А. Коробейниковым, Я.А., Коломинским, Е.А. Стребелевой, Г.А. Урунтаевой, О.Н. Усановой, Е.О. Смирновой и многих других авторов. Основной целью диагностического изучения, является оценка уровня психического развития ребенка, что в дальнейшем позволит дать прогноз развития ребенка и выявить его особые образовательные возможности.

Но необходимо отметить, что общепринятый анализ результатов диагностики недостаточно полно раскрывает образовательный потенциал ребенка, позитивные личностные особенности, которые позволяют успешно решать познавательные, речевые, социально-личностные проблемы, и определить систему его индивидуального психолого-педагогического сопровождения на основе возможного освоения ребенком образовательной программы.

Все вышесказанное предопределило необходимость нового подхода к анализу итогов обследования ребенка специалистами дошкольного образовательного учреждения, итогов освоения образовательной программы, и ввести качественно - количественную оценку результатов исследования.

Качественная сторона анализа результатов предполагает оценку процесса выполнения ребенком заданий. Количественная оценка позволит сравнить уровень развития того или иного показателя деятельности детей, делает объективным процесс подведения итогов как диагностики, так мониторинга по освоению образовательной программы.

Качественно- количественная оценка результатов исследования дает возможность выявить уровень возможного освоения образовательной программы, который является интегративным показателем, его значение свидетельствует также и об уровне психического развития ребенка. Чем это значение больше, тем выше уровень развития воспитанника, тем выше уровень его возможностей в освоении образовательной программы.

Предлагается выделить в программе изучения ребенка два раздела в содержание, которых входят блоки с их специфическими показателями, определяющими структуру психолого-педагогического изучения на основе нормативных показателей.

В первый раздел входят такие показатели как: особенности движений и действий (моторика), восприятие, пространственно-временные представления, мышление, запоминание, общий запас знаний и представлений об окружающем мире, речевая деятельность, игровая деятельность, продуктивные виды деятельности.

Во второй раздел входят такие показатели как: особенности эмоционально-волевой сферы и поведения (особенности контакта, желание сотрудничать со взрослым, реакция на одобрение и поощрения, реакция на замечания и требования, реакция на трудности и неуспех в деятельности, общий фон настроения, выраженность эмоций), общение, характеристика деятельности ребенка (характер ориентировочных действий, самостоятельность, целенаправленность деятельности), интерес его активность и стойкость, особенности внимания, саморегуляция и контроль, работоспособность, реакция на результат (критичность), обучаемость.

Данные показатели содержатся в методиках Забрамной, Л. А., Венгер, А.А. Катаевой, Э.И. Леонгард, И.А. Коробейникова, Е.А. Стребелевой, О.Н. Усановой, Е.О.Смирновой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, что позволяет в известной степени выявить социально-личностные особенности ребенка. Однако на практике у специалистов вызывает трудности при подведении итогов исследования или они ориентируются на такие показатели как «задание выполнено» или «задание не выполнено», что не позволяет в достаточной мере выявить качественные особенности результатов деятельности ребенка. Считаем, что наиболее эффективным является подход к анализу результатов диагностики дошкольников отечественных ученых И.Ю. Левченко, Н.А. Киселёвой. Они предлагают для удобства сравнения между собой количественных оценок разнородных качественных показателей «высший оценочный балл – 3, низший – 1

балл и промежуточные значения как результат постепенного уменьшения высшего значения оценочного параметра - 3 балла при переходе к его низшему значению - 1 балл».

Каждый оценочный показатель наполнен совокупностью оценочных параметров, которые ранжированы в рамках показателя. Высший балл получает тот оценочный параметр, который соответствует проявлению качественного показателя при нормальном уровне психического развития ребенка. Все другие свидетельствуют об отклонении от нормы.

Для проведения качественно-количественной оценки результатов диагностики разработаны таблицы на основе комплекса методик для каждого возраста. Таблицы качественно-количественной оценки результатов диагностики предлагается использовать как «ключ» для выбора качественных показателей и соответствующих им баллов при оценке особенностей деятельности ребенка по результатам его психолого-педагогического обследования и заносить полученные результаты в протокол.

Предлагаем в протоколы диагностики включить два раздела, которые позволят в итоге выявить уровень возможного освоения программы ребенком с ограниченными возможностями здоровья.

Первый раздел содержит 9 блоков, которые раскрывают структуру и содержание психолого-педагогического изучения ребенка.

В протоколе необходимо отметить: среднее значение показателя (оценка в баллах); среднее значение блока показателей (оценка в баллах); особенности деятельности ребёнка.

Среднее значение блока показателей рассчитывается следующим образом: находится общая сумма балльных оценок показателей, которая делится на количество показателей этого блока и выставляется полученный балл. В данном разделе 9 основных блоков. Если каждый блок имеет высший балл – 3, то максимальная сумма баллов по первому разделу составит 27 баллов.

Раздел второй и его показатели также содержит 9 блоков. В протоколе отмечается: среднее значение показателя (оценка в баллах); среднее значение каждого блока показателей (оценка в баллах); особенности деятельности ребёнка.

Для заполнения среднего значения показателя для первого и второго разделов разработаны таблицы качественно-количественной оценки результатов диагностики.

Таблицы представляют собой показатели, которые содержат качественно количественные оценки на основе возрастных нормативов. Каждый качественный показатель содержит оценку в баллах. Высший балл – 3 соответствует показателю для нормального уровня психического развития, остальные свидетельствуют о снижении возможностей ребенка, а низший балл -1 говорит о большей степени отклонения от нормативных показателей.

Если каждый блок имеет высший балл – 3, то максимальная сумма баллов по второму разделу составит тоже 27 баллов. Таким образом, всего 18 блоков, а высшим баллом является - 3, то максимальная сумма баллов обоих разделов составит 54 балла.

Примерные уровни возможного освоения образовательной программы ребенком по итогам диагностики:

- оптимальный уровень: незначительные нарушения отдельных психических функций или нормальное психическое развитие (100% - 89%; от 54 баллов - до 48 баллов). Основные рекомендации: Оптимизация условий среды жизнедеятельности ребёнка на основе учета особых образовательных потребностей, направленных на стимуляцию его психического развития. Это позволит ребёнку проявлять активность психической деятельности в сенсорно-перцептивной, речевой, психомоторной, эмоциональной сферах, в игровой деятельности и в продуктивных видах деятельности;

- достаточный уровень: незначительные нарушения общего уровня в сочетании с умеренными нарушениями отдельных психических функций (87% - 70%; от 47 баллов - до 38 баллов).

- допустимый (удовлетворительный) уровень: умеренные нарушения общего уровня психического развития в сочетании с равномерным снижением развития отдельных видов психической деятельности (69% - 46%; от 37 баллов – до 25 баллов). Основные рекомендации рассчитаны на оба уровня:

1. Разработать индивидуальную коррекционно-развивающую программу на основе по-

лученных результатов диагностики или рекомендаций психолого-медико-педагогической консультации.

2. Описать специальные условия обучения и воспитания ребенка на основе использования специальных программ и методов обучения, специальных методических рекомендаций в зависимости от первичного нарушения.

3. Обеспечить интенсивность стимулирующих коррекционно-развивающих воздействий, направленных на развитие наиболее страдающих психических функций (или речевых, или сенсорных, или психомоторных), что является основным условием успешного обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- критический (неудовлетворительный) уровень: грубые нарушения общего психического развития при относительной сохранности хотя бы одного из выделенных параметров психической деятельности (44% - 33%; от 24 баллов – до 18 баллов). Основные рекомендации: Содержание коррекционно-развивающей программы разрабатывается с акцентом на социализацию воспитанника и формирование практически-ориентированных поведенческих навыков.

Завершением анализа результатов психолого-педагогического обследования ребенка является педагогическое заключение. Для упрощения процедуры написания педагогического заключения рекомендуется использовать формулировки, приведенные в таблицах качественно-количественной оценки результатов деятельности ребенка, однако это не исключает и самостоятельного подбора подходящей формулировки.

В заключении необходимо дать описание результатов, как по первому, так и по второму разделам. Это позволит выявить ведущую проблему ребенка (указывается показатель или показатели, имеющие самые низкие баллы) и сохранные функции.

В данном случае необходимо оценить качественную взаимосвязь показателей, опираясь на их количественные значения, которые позволят обосновать структуру образовательного маршрута ребенка, содержание индивидуального коррекционно-развивающего плана (задачи, игры, упражнения), подгруппу для фронтальных занятий (первая – сильная или вторая - слабая), а также регламент коррекционно-развивающих мероприятий (количество индивидуальных занятий в неделю), рекомендации для воспитателей и для родителей.

Литература

Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. - спб.: Речь, 2005. – 240с.

Грибанова Г.В. Руководство по организации деятельности психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК). // Дефектология, №6, 2001г. - с.66-93.

Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболеваний нервной системы. Методические рекомендации. Президентская программа «Дети России». Москва - Санкт- Петербург, Том 1, 1998.-536с.

Лаврова Г.Н. Организация системы мониторинга в специальном (коррекционном) образовании в условиях введения ФГТ. Методические рекомендации. Челябинск: Цицеро, 2012. - 160с.

Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160с.

Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 256с.

Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии. /Сост. Г.Н. Лаврова. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», - 2007. - 329с.

От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2010. – 304с.

Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста./ Под. Ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.

Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – спб.: Речь, 2005. – 384с.

Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Спб.: «ДЕТСТВО-

ПРЕСС», 2003. - 160с.

Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384с.

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ.

Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013г. №1155.

Формирование социальных представлений о свободе личности современной молодежи как решение духовно-нравственных проблем

Ларина Г.Н., Курский государственный
Университет, г. Курск

Современные научные исследования отмечают изменения в духовно-нравственной сфере молодежи. Это важно, потому что сегодняшние проблемы нравственности молодежи могут вылиться в кризисные явления всего российского общества завтра. В связи с чем, полагаем, психологическая наука должна разрешать проблемы нравственности в молодежной среде. По данным М.И. Володиной, среди социальных представлений о нравственном идеале феномен свободы, занимает одно из ведущих мест. В социальной психологии обсуждаются новые условия и возможности познания содержания и ценности социальных представлений. К.А. Абульханова-Славская, интерпретируя социальные представления как один из механизмов сознания личности, отмечает их разноплановость. Одни представления являются абстрактными, другие отражают ее позицию, третьи оказываются ее основанием. Для принятия отдельных представлений личность прилагает усилия, другие ее отвергаются, а третьи – автоматически усваиваются. Концепция К.А. Абульхановой-Славской расширяет возможности применения теории социальных представлений, включая эту теорию в контекст социального мышления личности и, более широко, в контекст жизнедеятельности субъекта, затрагивает глубинные, архетипические личностные структуры, выявляет обращенность социальных представлений к онтологическим основаниям социальной жизни личности. Следовательно, изучение представлений о свободе в молодежной среде является особенно актуальным в теоретическом плане.

Ситуация социальной нестабильности и неопределенности объективно создает трудности для современной молодежи в понимании и актуализации личностной свободы. Опыт понимания и актуализации свободы личности, приобретенный индивидом в юношеском возрасте в группах сверстников, определяет дальнейшую жизненную позицию человека. В связи с указанными выше обстоятельствами представляется целесообразным изучение особенностей и детерминант понимания свободы личности в студенческих группах.

В настоящее время исследование социальных представлений является одним из приоритетных и перспективных направлений в социально-психологической науке. Социальные представления или «социальные репрезентации» понимаются как фактор, конструирующий реальность не только для отдельного индивида, но и для целой группы. Социальные представления называют также «теориями здравого смысла», «объектами, сконструированными социальной группой», подчеркивают их зависимость от социальных субъектов и считают, что они основаны на коммуникации обсуждаемых вещей.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе изучение социальных представлений осуществляется в рамках двух подходов. Один из них разработан французскими исследователями, другой – отечественными социальными психологами. Общим для них является положение о том, что совокупность социальных представлений обеспечивает личности восприятие, понимание и воспроизведение социальной действительности и свое место в ней.

Анализируя состояние проблемы свободы в психологической науке, отметим многообразие подходов, отражающих полярность подходов в ее понимании – от полного отрицания в бихевиоризме и фрейдизме до признания как высшей ценности в гуманистической психологии. На сегодняшний день свобода – одно из фундаментальных понятий современной науки. Исторически сложились два аспекта понимания свободы: «свобода от» – как независимость от

какого-либо внешнего принуждения, судьбы и т.п.) «свобода для» как способность и возможность самополагания, самоопределения. Последний аспект по праву считается психологическим – именно с этих позиций рассматривается проблема свободы в психологии. Феномен свободы рассматривается в оппозиции «свобода-детерминизм».

Наиболее фундаментальным подходом нам представляется учение С.Л. Рубинштейна о сущности детерминизма, понимании психического в качестве компонента во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира, и в этом ключе содержит ряд значимых теоретико-методологических положений к пониманию феномена свободы личности. По мнению С.Л. Рубинштейна свобода человека – это возможность самому определять линию своего поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней.

С.Л. Рубинштейн выделяет в свободе человека три уровня: свобода как самоопределение, внутренняя свобода, свобода и ответственность. Свобода как самоопределение подразумевает наличие в сознании личности как Я-образа, так и образа Я-другие. При актуализации личной свободы каждый член группы опирается не только на свои интересы, но и на интересы других членов группы, и группы в целом. Внутренняя свобода предполагает отстаивание своей позиции в условиях общественной жизни, то есть в условиях малой группы, опосредующей все общественные влияния на личность. Свобода неотделима от ответственности за свои поступки. В групповой деятельности личность не только определяет и отстаивает свою стратегию поведения, но и вместе с этим берет на себя ответственность за результат своей деятельности. Не следует отождествлять свободу личности с субъектностью личности. Субъект – это, по мнению А.В. Брушлинского, человек на высшем (индивидуализировано для каждого) уровне активности, целостности, системности, автономности. Критериями становления человека как субъекта, как считает К.А. Абульханова-Славская, являются: а) организация своей жизни и деятельности; б) способность разрешать жизненные противоречия различного масштаба; в) способность разрешать противоречия оптимальным для себя способом, достигая таким путем более высоких уровней совершенствования, развития, личностной зрелости.

Понимая свободу как стратегию самоопределения на уровне сознания и поведения, мы опираемся на такие ее атрибуты, предложенные С.Л. Рубинштейном, как самопознание (осознание своих внутренних свойств, потребностей, определение жизненных целей, ценностей и идеалов) и верность себе (сохранение и по возможности отстаивание этих ценностей и идеалов).

В ходе проведенного исследования были выявлены следующие особенности представлений студентов КГУ о свободе личности:

Определение свободы. По мнению респондентов, свобода – это обязательный атрибут личности. Свобода – это точка покоя, золотая середина между двумя крайностями. Вместе с тем, свобода ограничивается законом, моралью и нравственностью. Ключевое понятие современной молодежи – свобода. Студенты считают, что их жизнь «подчинена нашему собственному выбору». При этом, все законы, правила, нормы и догмы созданы для того, чтобы бороться с темным, анархическим, разрушительным – с тем, что способно уничтожить все живое на земле. Свобода – средство для достижения цели и смысла человека. Свобода необходима как воздух и, по мнению студентов, ее часто у них «отнимают».

Виды свободы. Студенты выделяют следующие виды свободы: свобода вероисповедания, свобода слова, свобода выбора, свобода воли, духовная свобода, физическая свобода.

Свободный человек, по мнению студентов, – человек, находящийся в состоянии полного покоя, созерцания, любви. Он становится по-настоящему свободным тогда, когда он может сказать то, что он думает, слышит, видит здесь и сейчас; когда он может достичь именно того, чего он хочет сейчас; когда он прямо сейчас может пойти на риск в своих собственных интересах; когда он может общаться и эффективно осуществлять обратную связь.

Человек ищет свободу, в нем есть огромный порыв к ней. Свободные люди существуют сами по себе, они независимы. Мир рабства делает людей отчужденными от своего духа. Такой человек поработает не только другого, но и себя. Свободный ни над кем не хочет господствовать. Страшнее всего раб, ставший господином. Человек – раб потому, что свобода трудна, а рабство легко. Рабы не могут готовить нового царства, восстание рабов всегда создает новые формы рабства. Современный человек имеет мнение той газеты, которую он регулярно

читает. А при лживости современной прессы в результате получается порабощение человека, лишения его свободы совести.

Свобода и ответственность - каждый шаг к свободе - этой шаг к ответственности. То есть каждый уровень свободы сопряжен с новым уровнем ответственности. У младенца один уровень свободы и один уровень ответственности, у человека – другой уровень свободы и другой уровень ответственности. Если человек готов к уровню ответственности взрослого человека, он переходит к выполнению задач этой стадии развития. Но если же человек не готов, он не рискует стать более свободным, независимым и остается ребенком, инфантильным, возможно на всю жизнь. Когда человек начинает полностью ощущать свободу, сразу рождается чувство контроля собственного выбора и ответственности за принятые решения. Свобода ограничена законом и нравственностью. Свобода и ответственность – две стороны одной медали – осознанной человеческой деятельности. Свобода порождает ответственность, ответственность направляет свободу. Тот, кто признает несвободу, полную детерминированность личности, снимает с нее личную ответственность за ее поведение и жизнь. Как мы видим, представления о свободе сопряжены с представлениями об ответственности, что совпадает с выводами А. С. Макаренко об отношениях внутри коллектива как отношений «ответственной зависимости».

Изучение социально-психологической зрелости студенческих групп показало, что наибольшее значение имеют такие параметры как направленность активности (3,5), интеллектуальная коммуникативность (3,42) и организованность (3,39), а наименьшее – психологический климат – 3,18. Т.е. Параметр психологический климат имеет наименьшее значение в студенческих группах, что вероятно связано с недостаточными навыками общения и приоритетом целей совместной деятельности, на которые указывает А.Л.Журавлев.

Высокое значение параметра направленность активности отражает наличие в группах системы мотивов, целей деятельности, ценностных ориентаций и норм, принятых группами, включенных в их сознание. Групповая направленность определяет идейную сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. В ходе групповой деятельности в студенческих группах происходит не механическое подстраивание личных целей к групповым, а сознательно осуществляемые их сближение и слияние, обеспечивающие подлинность интеграции целей и мотивов.

Высокое состояние параметра организованности в студенческих группах показывает значительную способность групп к эффективному самоуправлению. Для данных групп характерна самостоятельность в принятии решений в ситуации неопределённости. Уровень организованности влияет на характер взаимосвязи группы и внешней среды: чем выше организованность, тем меньше зависимость группы от влияния среды, но сильнее влияние группы на среду. То есть изученные студенческие группы оказывают незначительное влияние на окружающую среду.

Интеллектуальная коммуникативность основана на процессах восприятия и понимания человека человеком. Высокое состояние данного параметра в молодежных группах различных социальных сред свидетельствует о способности группы создавать оптимальные пути взаимосообщения в определении общих позиций, суждений, принятия групповых решений.

Анализируя представления группы о сущности феномена свободы, следует отметить, что в группах высокого уровня развития совпадения индивидуального и группового мнения встречаются чаще, чем в группах с недостаточно высоким уровнем развития («Свобода для меня: возможность выбора, реализовать себя. В нашей группе имеется свобода личности, каждый имеет право на отстаивание своей точки зрения», «Свобода для меня – это личная независимость, способность делать что-либо самому, что искренне сам хочешь, а для моей группы – «свобода» = «независимость»»). Для групп с недостаточно высоким уровнем развития характерны следующие представления о свободе: «По мнению моей группы, свобода – это возможность ничего не делать и получать за это бонусы и всяческие радости жизни»; «Для моей группы свобода – это полная свобода от каких-либо поручений и обязательств»). Причем эксперты (кураторы групп высокого уровня развития) отмечают наличие в данных группах актуализацию свободы с ориентацией на совместную деятельность и учет интереса других членов группы и других групп.

Конкретизируя свои представления о свободе группы студенты в качестве примеров приводили членов групп, активно участвующих в жизни группы, факультета, вуза и занимающихся профессиональной деятельностью – «Татьяна посещает и готовится ко всем занятиям, всегда отвечает, да еще и работает.» Такие представления о свободе личности отмечаются в группах достаточно высокого уровня развития (коллективах) при высокой включенности членов группы в совместную деятельность. В процессе обсуждения вариантов реализации деятельности учитывается мнение каждого члена группы. Причем все члены группы свободно высказывают собственные убеждения и стремятся услышать других. Следует также отметить, что для членов группы, имеющих такое представление об актуализации свободы личности характерна высокая степень персонализации как в сознании собственных членов группы, так и в сознании других групп, высокая активность при реализации совместной деятельности группы. Актуализация свободы личности в группе достигается также за счет возможности выбора нескольких видов деятельности, предлагаемого факультетом и вузом.

В группах-кооперациях, достаточно организованных и сплоченных группах актуализировать личностную свободу могут многие члены группы. Актуализация свободы происходит в виде узкогрупповых интересов, реже эгоцентрических. Для групп-коопераций также характерен высокий уровень персонализации.

Свободными для молодежи также представляются и одnogруппники, являющиеся профессионалами в какой-либо области и при этом игнорирующие другие виды совместной деятельности группы, т.е. реализующие личностную свободу импульсивно, в зависимости от склонностей к определенной деятельности. При реализации групповой деятельности активность у таких школьников проявляется импульсивно, чаще проявляется эгоцентрическая актуализация свободы личности, иногда в противовес другому мнению.

В группах недостаточно высокого уровня развития свободными личностями в группе для молодежи представляются одnogруппники-лидеры. «У нас в группе свободно ведет себя только Женя, потому что она староста» или же «У нас в группе никто не свободен, потому что все зависимы: от родителей, государства, деканата». При этом большинство членов группы проявляют низкую мотивацию к групповой деятельности. В сознании группы персонализируются только лидеры по принципу властности и привлекательности. При решении групповых вопросов члены группы редко прислушиваются к мнению друг друга и лидеров, в результате чего эффективность деятельности группы становится минимальной. Лидеры актуализируют свободу личности посредством непосредственного личного выполнения групповой деятельности. Для остальных членов группы характерно конформное поведение.

В молодежных группах, совместная деятельность в которых характеризуется периодичностью, для студентов представления о свободе сводятся ко вседозволенности, безнаказанности и произволу. «Свободным человеком я считаю себя, т.к. Я делаю все, что мне хочется, и группа мне не указ». В таких группах чаще имеет место «свобода от» группы, деятельности, других членов групп. Проявления свободы личности носят эгоцентрический характер. Молодежь, актуализируя личностную свободу, ориентируется в основном только на личностные желания и стремления, иногда импульсивные. Следует также отметить, что для групп, где наблюдаются такие представления о свободе личности, характерна персонализация личности по принципу привлекательности.

Таким образом, проанализировав социальные представления о свободе студентов и социально-психологическую зрелость студенческих групп, мы пришли к выводу, что свобода является неотъемлемой частью их социальных представлений, в которых рельефно представлены нравственные нормы и ценности, социальный контекст их реализации и связаны с социально-психологической зрелостью группы. Рекомендуется при формировании оптимальных представлений о свободе личности придерживаться принципа «как можно больше требований к личности и как можно больше уважения к ней».

Литература

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.

Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: праздник в жизни человека. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 142 с.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 478 с.

Ларина, Г.Н. Социально-психологические детерминанты представлений о свободе личности и их актуализации в молодежных группах : автореф. Дис. ...канд. Психол. Наук/ Г.Н. Ларина. – Курск., 2009. – 20 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – спб.: Питер, 2003. – 705 с.

Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень ВАК. – № 6. – 2005. – С. 1–11.

Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лобков Ю.Л. и др. Динамика мироощущения подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX–XXI в.в.) / Под общ. Ред. А.С. Чернышева. – Курск: Курск. Гос. Ун-т., 2010.

Одаренные подростки как представители группы риска в условиях социально-экономических преобразований в обществе

Ларионова Л. И., ВСГАО, г. Иркутск

Петров В. Г., ВСГАО, Иркутск

Сафронова М. А., ДВВКУ, Благовещенск

Целью нашей работы является исследование одаренных школьников как представителей группы риска. Общепринятым является взгляд на одаренных детей как детей-невротиков или психотиков, т.е. Проводится аналогия между поведением творческой, одаренной личности и человеком с нервными или психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипного, общепринятого. Это, возможно, объясняется психологическими особенностями одаренных детей и объективной ситуацией, существующей в обществе.

Рядом исследователей доказано, что среди одаренных детей чаще встречаются дети с высоким уровнем нервно-психического напряжения, что с одной стороны энергетически обеспечивает их широкие познавательные процессы и возможности, а с другой стороны, лежит в основе неуравновешенности, сверхактивности и возбудимости, которые способствуют высокой реакции на стресс-факторы, провоцируя острые эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, невротические и соматические расстройства. Таким образом, большие способности связаны с большей уязвимостью личности одаренного ребенка. Одаренные дети все воспринимает и на все реагирует. Их нормальный эгоцентризм приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет. Трудности ежедневного общения, которые не задевают обычного ребенка, способны больно ранить ребенка одаренного. Благодаря широте восприятия и чувствительности, одаренные дети глубоко переживают социальную несправедливость. Л. Холлингзуорт отмечает, что человек, восприятие которого хронически опережает его возраст всегда находится под стрессом.

Социально адаптированным взрослым трудно адекватно воспринять неумное желание одаренного ребенка исправить несправедливость общества. Повышенная эмоциональная чувствительность одаренных детей, стремление к социальной справедливости необходимы для того, чтобы одаренные дети выполнили свое предназначение в обществе. По мнению А. Г. Асмолова, одаренные создают будущую культуру личностными вкладами своей индивидуальности, при этом они могут опережать современников на целые столетия. Они прокладывают новые пути, дают цели и средства грядущим поколениям, совершают новый шаг в умственной эволюции человека. Это - полководцы, которые мчатся в авангарде мыслящих людей и в силу этого подвержены наибольшей опасности во время боя. Они подобны людям, жертвующим собой ради других. Они представляют собой разновидность человеческого духа, не выгодную для самосохранения, но в высшей степени важную для сохранения человеческого вида. Их эволюционный смысл может быть передан словами М. Цветаевой: «Порвалась дней связующая нить, я призван времена соединить».

Нельзя не отметить тот факт, что вся современная культура ориентирована на среднего человека. В отечественной психологии сложился традиционный подход пристального

изучения и внимания к обычным и умственно отсталым детям. Этим детей всесторонне исследовали, для них разрабатывались специфичные программы обучения, готовились психологические кадры. Одновременно с этим помощь одаренным детям расценивалась как выращивание интеллектуальной элиты и нарушение социальной справедливости.

Антиинтеллектуализм распространен не только в нашем обществе. К.Г. Юнг в связи с этим говорил о прискорбной карикатуре добра: «Хотят помогать слабым и борются со злом, но одновременно возникает опасность того, что талант остается без внимания и даже рассматривается как что-то сомнительное и непристойное». К. Тэкэкс, специалист по одаренным детям признает, что фетишизация «обыкновенного», «среднего» человека, недоверие к «умникам» насковозь пронизывает американское общество. В таких условиях одаренные дети испытывают трудности социализации, адаптации, что вызывает у них высокое нервнопсихическое напряжение, невротизацию, приводит к дезадаптации. Не случайно одаренных детей относят к группе риска.

По мнению А. Г. Асмолова, в современной системе образования различают три типа неадаптантов, т.е. Людей, не вписывающихся в традиционные рамки общества. Это «аномалы», «асоциалы» и «одаренные». Важно отметить феномен подвижности границ этих групп: одаренные дети мигрируют из одной группы риска в другую и этот переход неблагоприятен, так как одаренность ищет выхода своей активности в аномальном или асоциальном поведении.

Современная школа часто становится зоной задерживающего развития одаренных детей. Это подтверждается данными социально-психологических исследований. 30% сверходаренных детей отчисляются из школы за неуспеваемость, две трети одаренных детей скрываются под личиной интеллектуально пасивных школьников, процент самоубийств среди одаренных выше в 2 раза. Это показатели того, что индивидуальность не смогла адаптироваться к стандартной программе, условиям жизни в школе. Одаренность – это, прежде всего, индивидуальность, а индивидуальность всегда сопротивляется любому внешнему программированию. В школе одаренные дети обычно отличаются от сверстников богатством своих эмоциональных состояний, неуправляемостью, повышенной любознательностью, неусидчивостью и бунтарством, потребностью самоуважения. Школа, если не заставляет таких детей адаптироваться, глуша их способности, то, как правило, отторгает их. Обозначим основные трудности, которые испытывают одаренные дети в обычном классе стандартной школы:

- в учебном плане (учиться не интересно, познавательные потребности не удовлетворяются);
- в социальном плане («белая ворона», выпадающая из социума);
- в личностном плане (переживание непохожести, невозможности интегрироваться в коллективе; трудности в формировании Я-концепции).

Современная ситуация в обществе за последние десятилетия характеризуется практически перманентными социальными и экономическими изменениями, различными кризисными проявлениями на макро-, мезо- и микроуровнях. Психологи считают, что одаренный ребенок в силу своей эмоциональной чувствительности в такие кризисные периоды, как изменение социального строя, может рассматриваться как латентная жертва социализации. В. С. Юркевич говорит, что мир, в котором отсутствует определенность, разрушающе действует на психику одаренного ребенка[9]. А. М. Лук отмечает, что в условиях непрерывной новизны организм существовать не смог бы, для поддержания интереса необходимо оптимальное соотношение новых и старых раздражителей.

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы можем констатировать, что одаренные дети, как представители группы риска чрезвычайно уязвимы, особенно в «смутные» времена – в ситуации ломки, перестройки, трансформации социальных систем, экономических укладов, культурных традиций, систем ценностей, правовых и этических институтов, образовательных систем и т.д.

Однако исследований, посвященных выяснению динамики одаренности детей в период социально-экономических преобразований в обществе проведено явно недостаточно.

В связи с этим нами было проведено изучение особенностей одаренных школьников,

как представителей группы риска в условиях социально-экономических преобразований в обществе. Исследование проводилось на базе МОУ СПОШ гимназия № 1 г. Благовещенка в период с 2006 по 2011 год. Для более объективного изучения динамики интеллектуальной одаренности школьников работа велась в двух направлениях: 1) лонгитюдное исследование развития компонентов одаренности у одаренных учащихся с 2006 по 2011 год (сравнивались тестовые показатели одной группы школьников (6-й и 11-й класс соответственно); 2) выявление характера изменений в структуре одаренности у школьников 6-х классов 2006 и 2011 годов обучения с помощью метода срезов. Совокупная выборка составила 70 человек.

Необходимо отметить, что в своем представлении о структуре интеллектуальной одаренности мы стоим на позициях культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Одно из главных положений этой теории состоит в признании того факта, что на личность оказывает влияние культура общества, в котором она живет. По мнению представителей этого подхода, на личность влияет макросреда (общество), мезосреда (например, субкультура региона, в которой она живет) и микросреда (ближайшее окружение). Мы также считаем, что одаренность проявляется во взаимодействии с социокультурной средой и формируется в процессе вхождения ребенка в культуру. Однако культура в различных ее проявлениях может как способствовать, так и препятствовать развитию одаренности.

В нашем исследовании мы исходим из понимания одаренности, как динамического, интегрального образования личности, включающего не только высокий уровень развития интеллекта и креативности, но и духовность, как высший уровень развития личности.

Интеллект, креативность, духовность представляют не отдельные качества психики одаренного человека. Они связаны и взаимообуславливают друг друга. В структуре одаренности, по нашему мнению, интеллект является основой интеллектуальной одаренности, орудием познания и преобразования мира. Креативность мы рассматриваем как глубинное свойство одаренной личности, позволяющее, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать свою одаренность, а с другой стороны, экстерииоризировать личностный опыт, приобретенный в процессе интериоризации культурных ценностей, делать его достоянием социума и способствовать, таким образом, развитию культуры.

Духовность мы связываем с высшим уровнем развития личности, который проявляется во взаимодействии с социокультурным пространством и формируется в процессе вхождения личности в культуру. Духовность личности связана со способностью творить добро, красоту, счастье для других, служить обществу. В структуре духовности мы выделяем две составляющих: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя связана с категорией «Я» (Я-концепцией, направленностью личности, ее личностными ориентациями и личностными смыслами). Внешняя связана с категорией «Другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими. Выделение составляющих духовности условно, так как они взаимосвязаны и проявляются как во внешнем, так и во внутреннем плане личности. Принимая во внимание психологическую суть феномена духовности, порождаемого в процессе развития Я-концепции, в процессе междусубъектной деятельности и общения, взаимодействия с миром в широком контексте, в качестве критериев духовности мы рассматриваем особенности развития ценностно-смысловой сферы личности, особенности развития самоотношения (Я-концепции), характер межличностного взаимодействия.

Мы считаем, что одаренность проявляется и развивается у личности тогда, когда все ее психологические качества охвачены и трансформированы духовностью, по существу стали ее проявлениями. Высокий духовный уровень является необходимым условием того, что, с одной стороны, одаренная личность реализует свой дар на пользу человечеству, а с другой стороны, является необходимым условием для дальнейшего развития одаренности. Поэтому духовность мы считаем системообразующим признаком одаренности.

С учетом вышесказанного психологическая диагностика компонентов интеллектуальной одаренности осуществлялась комплексно: интеллектуальный компонент одаренности изучался с помощью культурно-свободного теста Р. Кеттелла, креативный – с помощью батареи тестов Ф. Вильямса (в модификации Е.Е. Туник); внутренняя составляющая духовного компонента - с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича; внешняя составляющая – с помощью теста по изучению межличностного взаимодействия Т. Лири. Полученные данные

обрабатывались с помощью методов математической статистики: r_s – ранговая корреляция по Спирмену, U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона.

В результате лонгитюдного исследования школьников в период с 2006 по 2011 гг. Было установлено, что уровень интеллекта за пятилетний промежуток времени в целом по группе значимо вырос (от 120 до 140). Что касается креативного компонента, то на прежнем уровне сохранились значения по таким показателям креативности, как «сложность», «склонность к риску» и «гибкость». Однако по ряду показателей («название», «разработанность», «любопытность» и «воображение») была выявлена отрицательная динамика.

Что касается духовного компонента, то сравнительный анализ ценностных ориентаций показал, что система терминальных ценностей школьников за период обучения с 2006 по 2011 год претерпела заметные изменения ($r_s=0,40$, при $p=0,1$). По большинству ценностных ориентаций произошли сдвиги разной степени интенсивности. Ценности, которые были значимыми в 2006 году («здоровье», «друзья», «удовольствия»), перешли в категорию незначимых. Аналогичная динамика выявилась в отношении таких умеренно значимых ценностных ориентаций, как «красота природы и искусства», «счастливая семейная жизнь» и «уверенность в себе». Обратная динамика, т.е. усиление значимости, выявлена в отношении таких показателей, как «активная деятельная жизнь», «любовь», «хорошая обстановка в стране», «свобода» (все перешли в категорию высокозначимых), а также «интересная работа», «материально обеспеченная жизнь», «самостоятельность» (стали сравнительно более значимыми).

В структуре инструментальных ценностных ориентаций произошли более кардинальные изменения ($r_s=0,14$, при $p=0,56$). За пятилетний период обучения в исследуемой выборке утратили свою высокую значимость такие ценностные ориентации как «жизнерадостность» и «воспитанность», существенно снизилась значимость показателей «честность», «ответственность», «терпимость», «самоконтроль». Более значимыми стали такие ценностные ориентации как «аккуратность», «высокие запросы», «твердая воля», «непремируемость к недостаткам других», «эффективность в делах», «смелость в отстаивании своего мнения», «широта взглядов», «образованность» и «чуткость».

Можно заключить, что за рассматриваемый период обучения школьники стали более прагматичными в выборе средств достижения целей, более требовательными к себе и окружающим, более претенциозными и жесткими.

Внешняя составляющая духовности (по данным теста Т. Лири) в исследуемой выборке также обнаруживает интересную динамику. Усредненные профили 2006 и 2011 годов заметно различаются, при этом в одиннадцатом классе произошло смещение в сторону увеличения значений по таким показателям, как «эгоизм» и «агрессивность»; одновременно наблюдается снижение значений по субшкалам «подчиняемость», «зависимость» и «альтруизм». Профиль 2011 года, по сравнению с 2006 годом, может рассматриваться как более дисгармоничный, диспропорциональный и более конфликтный.

В целом полученные результаты указывают на то, что за рассматриваемый временной период школьники изменились и стали более интеллектуально развитыми, менее креативными, более жесткими, эгоистичными, утратили альтруистические проявления и поведенческую гибкость.

При сравнении одаренных шестиклассников 2006 и 2011 года обучения с помощью метода срезов мы установили, что в 2011, как и в 2006 гг. У школьников показатель интеллекта находится на достаточно высоком уровне, Однако показатели, которые характеризуют творческие черты личности («любопытность» и «воображение»), выражены заметно слабее. Это может указывать на то, что «качество» одаренности в креативном ее компоненте у современных школьников на фоне происходящих социальных трансформаций имеет тенденцию к ухудшению.

В духовном компоненте в 2011 году, по сравнению с 2006 годом также наблюдаются определенные изменения. Так, выявляются значительные расхождения в структуре терминальных ценностей ($r_s=0,14$, при $p=0,6$). В 2011 году, в отличие от 2006 года, в число значимых ценностей школьники включают «самостоятельность», «интересную работу» и «любовь». В число явно незначимых ценностей включается «красота природы и искусства», т.е. Эстетические и связанные с ними «экологические» ценности. Такие экзистенциально-важные ценно-

сти, как «свобода», «творчество», «равенство» и «познание» находятся в числе незначимых. Это дает основание предположить, что в ближайшей перспективе у школьников могут возникнуть сильные мотивационные барьеры, которые могут существенно помешать раскрытию потенциала одаренности.

Иерархия инструментальных ценностей у школьников также претерпела значительные трансформации ($r_s=0,14$, при $p=0,56$). Современные школьники склонны к перфекционизму, ориентированы на собственные прагматические интересы, для них важным является собственное интеллектуальное развитие, но при этом они отрицают необходимость брать на себя ответственность, соблюдать принятые в обществе нормы и правила, склонны проявлять нетерпимость, т.е. Готовы добиваться поставленной цели любыми средствами.

Динамика внешней составляющей духовности одаренных школьников (по данным теста Т. Лири) проявляется в том, что современные одаренные школьники становятся более авторитарными, эгоистичными и агрессивными. Неблагоприятные изменения в духовной сфере могут приводить к образованию устойчивых негативно-окрашенных алгоритмов поведения, затруднять процессы социальной адаптации одаренного подростка, его полноценной интеграции в современное общество, а энергия нереализованного потенциала из потенциально позитивной может трансформироваться в актуально деструктивную.

Таким образом, анализ динамических изменений интеллектуальной одаренности школьников (на основе лонгитюдного исследования и метода поперечных срезов) показал, что, при сохранении и даже усилении интеллектуальной составляющей одаренности, наблюдается снижение креативности и ухудшение духовной составляющей. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что одаренные школьники, как представители группы риска в условиях социально-экономических преобразований в обществе тоже изменяются, приобретают новые особенности, однако эти изменения носят неоднозначный и даже, можно сказать, негативный характер. Одаренные дети все чаще «растворяются» в общей массе, их потенциал нивелируется и, соответственно, не используется в должной мере, а конкретные жизненные проблемы обостряются и усугубляются. Поэтому мы считаем, что одаренные школьники в современных условиях нуждаются в психолого-педагогической помощи. В школе должна вестись целенаправленная планомерная и постоянная работа по активизации и развитию интеллектуального, креативного и особенно духовного компонентов одаренности.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров.– М.-Воронеж, 1996. 768 с.
2. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
3. Ларионова Л. И., Петров В. Г., Сафронова М. А. Эколого-психологический подход к изучению психического здоровья российских и китайских одаренных школьников // Сибирский психологический журнал. – Томск. 2012. № 46. С. 144-152.
4. Лук А. М. Эмоции и личность. – М., 1982. 125 с.
5. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993. 208 с.
6. Одаренные дети. Пер. С англ. / Под общ. Ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. 376 с.
7. Психология одаренности детей и подростков. Под ред. Н С. Лейтеса. – М.: Academia, 1996. 416 с.
8. Юнг К. Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1995. 336 с.
9. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М.: Просвещение, 1996. 136 с.

Прогнозирование дезадаптации школьников и студентов в новой образовательной среде

Исследование выполнено при поддержке РГНФ проект 13-16-40020 а(р)

Леонова Е.В., Обнинский институт атомной
энергетики НИЯУ «МИФИ», г. Обнинск

В последние годы вследствие глобальных социально-экономических и демографических

изменений, происходящих в нашем обществе, усиливающимися процессами информатизации социальной среды современных школьников и студентов, «глубинных изменений современного детства» (Д.И.Фельдштейн, 2011) всё большую актуальность приобретает проблема дезадаптации обучающихся в образовательной среде школы и вуза. Особенно остро эта проблема стоит при переходе к каждой следующей ступени образования, от дошкольного до высшего. Прогнозирование адаптационных проблем обучающихся всех категорий позволит проводить превентивную дифференцированную психолого-педагогическую работу со всеми участниками образовательного процесса с учётом общих закономерностей адаптации, а также возрастных и индивидуальных особенностей школьников и студентов. Разработка регрессионной модели риска дезадаптации в образовательной среде для каждой возрастной категории обучающихся позволит решить ряд эмпирических задач исследования адаптации/дезадаптации в образовательной среде и обосновать пути повышения эффективности образовательного процесса у обучающихся всех возрастов в образовательных учреждениях различного типа. Проблеме адаптации/дезадаптации посвящены труды многих отечественных и зарубежных учёных. Фундаментальные вопросы адаптации рассматриваются в работах Г.А.Балла, Ф.Б.Березина, В.А.Бодрова, Л.И.Божович, Л.Г.Дикой, А.Н.Леонтьева, А.А.Налчаджяна, В.А.Петровского, Ж.Пиаже, В.С.Ротенберга, Е.А.Сергиенко, Г.Селье, З.Фрейда, Э.Эриксона. В педагогической психологии адаптация исследуется в неразрывной связи с процессами обучения, воспитания и развития. В трудах отечественных психологов (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, Т.В.Драгунова, И.В.Дубровина, А.В.Запорожец, М.И.Лисина, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин) изложены теории психического развития ребенка на разных возрастных этапах, обеспечивающие процесс его адаптации в социуме. В трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Ф.Лазурского, А.Н. Леонтьева, А.А.Налчаджяна, С.Л.Рубинштейна отмечается роль адаптации в развитии личности. То, по какому направлению пойдет процесс адаптации обучающегося на каждом этапе перехода на новый образовательный уровень, определит во многом и процесс его дальнейшего развития. По словам Л.И. Божович, «психические особенности и качества возникают путем приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Но, возникнув, таким образом, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие» (Л.И.Божович, 1995).

В контексте перехода к новой ступени образования под адаптацией понимается достижение соответствия индивидуальности ребёнка (его индивидуально-психологических особенностей, направленности личности, сформированности учебной деятельности, коммуникативных способностей) требованиям новой образовательной среды (содержание программы, методика преподавания, дисциплинарные требования, социально-демографические особенности коллектива класса, эргономические характеристики помещений (Г.А.Ковалев, 1993)). По определению Л.С.Выготского, среда для человека есть в конечном итоге социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, в отношениях с ней человек всегда пользуется социальным опытом. По Л.С.Выготскому, каждый возраст имеет свою среду, так что среда меняется для ребенка при переходе от возраста к возрасту, выступает в качестве источника развития ребенка (Л.С.Выготский, 1966). Как отмечает В.В.Рубцов (В.В.Рубцов, 1997), для человека среда – это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах. По определению В.А.Ясвина (В.А.Ясвин, 2001), образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При переходе обучающихся к новому уровню (ступени) непрерывного образования адаптация является процессом, обеспечивающим равновесие между воздействием образовательной среды на обучающегося и воздействием обучающегося на образовательную среду. Под дезадаптацией в контексте настоящего исследования нами понимается нарушение процессов адаптации вплоть до дистресса.

К настоящему моменту проведены исследования, посвящённые адаптации первоклассников (Э.М. Александровская, М.М.Безруких, М.Р.Битянова, А.Л.Венгер, Т.В.Волосовец, Н.И.Гуткина, Н.Т.Гизатулина, Т.В.Дорожевец, В.Е.Каган, Е.А.Кошелева, Н.В.Нижегородцева,

И.М.Никольская, Н.Я.Семаго, С.С.Сергеева, М.С.Соковнина, В.В.Сорокина, С.И.Чиникайло, В.Д.Шадриков, С.Н.Borduin, В.Н.Норвуд, J. Williamson, D. Wolke, S. Woods, и др.), пятиклассников (М.Р.Битянова, А.Я.Варламова, И.Ю.Грязнова, Л.С.Иванова, А.М.Прихожан, Г.А.Цукерман, Т.И.Юферова Е. Frydenberg, А. Manolova, S. Serdeva, D. Tzvetkov, и др.), старшекласников (Л.Г.Агеева, О.А.Альшина, Л.В.Брендакова, Ю.М.Десятникова, И.В.Дубровина, Н.К.Зайцева, Н.В.Морозова, S. Redmond, M. Rice, C. S. Schmidt, и др.) и студентов (Р.В.Гурина, Т.Д.Дубовицкая, Я.Г.Евдокимова, С.В.Красиков, В.В.Краснова, Е.П.Кринчик, А.В.Крылова, Г.М.Льдокова, А.Г.Маклаков, Н.М.Пейсахов, А.А.Реан, В.И.Седин, А.Б.Холмогорова, Е.А.Ямбург, и др.). В этих исследованиях адаптация в новой образовательной среде изучается как многоуровневый процесс, обусловленный единством объективных и субъективных факторов. К числу типичных поведенческих проявлений дезадаптации обучающихся большинство авторов относит: затруднения в выполнении заданий педагога; отклонения в поведении, пропуски занятий; замкнутость; конфликты в школе; усталый внешний вид; повышенную тревожность в учебной деятельности.

Критерий адаптации – это мера адаптации обучающегося в новой образовательной среде и результативности его учебной деятельности. При определении критериев адаптации мы использовали подход Б.Ф.Ломова применительно к образовательному процессу в школе (вузе). В соответствии с этим подходом наряду с успешностью освоения программы обучения критериями адаптации выступают показатели экспертной оценки (самооценки) информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных и аффективно-коммуникативных категорий коммуникативной сферы обучающихся (Б.Ф.Ломов, 1984).

В результате проведенных нами ранее исследований психологических характеристик адаптировавшихся и неадаптировавшихся школьников различных возрастов и студентов (Е.В.Леонова, 2009, 2011, 2012) было установлено, что проблемы адаптационного процесса обучающихся всех возрастных групп связаны с несформированностью у них одного или нескольких компонентов личностной компетентности, в структуру которой входят:

а) индивидуально-психологический компонент (личностные особенности, интеллектуальные и творческие способности, лежащие в основе готовности и способности школьника к обучению и саморазвитию);

б) мотивационно-ценностный компонент (сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки);

в) деятельностный компонент (учебные умения, навыки, сформированность универсальных учебных действий);

г) коммуникативный компонент (навыки межличностного взаимодействия в образовательном процессе).

Цель настоящего исследования заключалась в определении психологических факторов дезадаптации обучающихся всех возрастных категорий и построения регрессионных моделей адаптации/дезадаптации первоклассников, пятиклассников, десятиклассников и студентов вуза.

Содержание эксперимента и методы исследования

В эксперименте по определению психологических факторов дезадаптации обучающихся приняли участие школьники 1, 5, 10 классов, студенты 1 курса, обучающиеся в учреждениях общего и высшего образования г. Обнинска. Общий объем выборки составляет 316 респондентов, в том числе, первоклассников – 81 чел., пятиклассников – 85 чел., десятиклассников – 67 чел., первокурсников вуза – 83 чел.

Для оценки компонентов личностной компетентности школьников и студентов нами были составлены пакеты психодиагностических методик и анкет для каждой возрастной группы обучающихся. В пакеты были включены методики, результаты их использования которых в комплексе отражают все четыре составляющие личностной компетентности. Так, нами были выбраны опросники Р.Кеттелла для различных возрастных групп испытуемых (CPQ, HSPQ, 16PF), СПМ Д.Равена, методики Т.А. Нежновой, А.А.Реана, Д.А.Леонтьева (СЖО), А.Г.Маклакова (МЛО), Б.Филлипса, М.Р.Битяновой и другие.

Нами были определены следующие критерии адаптации/дезадаптации школьников и студентов (в соответствии с классификацией Б.Ф.Ломова и с учётом возраста обучающихся):

1. Информационно-коммуникативные: успеваемость, характеристики учебной деятельности;
2. Регуляционно-коммуникативные: соблюдение норм поведения, общение в образовательном процессе, эмоциональная привлекательность для одноклассников;
3. Аффективно-коммуникативные: школьная тревожность, внешние проявления эмоционального неблагополучия.

У десятиклассников и первокурсников дополнительным значимым критерием адаптации в образовательной среде (профильной и профессионально направленной) является их готовность к профессиональному самоопределению, сформированность профессиональных намерений. Поэтому к вышеперечисленным критериям адаптации для старшеклассников и студентов вуза нами был добавлен критерий сформированности профессиональных намерений (по методу Л.В.Брендаковой), осознанности выбора направления подготовки, готовности работать по выбранной специальности.

В качестве показателей адаптации мы использовали результаты экспертной оценки учителей и классных руководителей (школьники), результаты самооценки особенности образовательной деятельности вузе и характера затруднений в учебной деятельности (студенты), а также результаты психологической диагностики.

В начале учебного года было проведено психодиагностическое изучение компонентов личностной компетентности обучающихся, а по итогам учебного года было проведено повторное обследование испытуемых с целью оценки показателей адаптации/дезадаптации. Полученный материал был использован для построения регрессионных моделей адаптации/дезадаптации обучающихся.

Определение коэффициентов регрессии проводилось нами с помощью статистического пакета SPSS.16. При выполнении регрессионного анализа использовались алгоритмы пошаговых методов включения и исключения. При пошаговом включении переменных для каждой переменной проверяется значимость частной корреляции с результирующим критерием адаптации/дезадаптации. В итоге в уравнение регрессии включаются все факторы, имеющие значимую частную корреляцию с критерием. Порядок включения производится в порядке уменьшения значимости коэффициентов корреляции. При пошаговом методе исключения в уравнение регрессии сначала принудительно включаются все предикторы, а затем поочередно исключаются те из них, корреляция которых с критерием не достигает установленного порогового уровня статистической значимости. При построении регрессионных моделей нами был задан пороговый уровень статистической значимости коэффициентов регрессии $p=0,1$.

Обсуждение результатов. Выводы.

Результаты анализа регрессионных моделей адаптации/дезадаптации каждой категории обучающихся свидетельствуют, что определённые нами психологические факторы, относящиеся к компонентам личностной компетентности, актуальны для всех возрастных групп обучающихся и в совокупности представляют собой адаптационный ресурс личности школьников и студентов. Анализ значимости влияния психологических факторов дезадаптации на отдельные критерии адаптации показал, что у первоклассников доминирующим психологическим фактором адаптации является сформированность коммуникативных способностей, умения конструктивно взаимодействовать с учителем и одноклассниками. По нашему мнению, полученный результат является следствием изменения структуры деятельности современных дошкольников, увеличением времени на их учебную деятельность за счёт игры и общения. У пятиклассников доминирующим психологическим фактором, оказывающим влияние на адаптацию по всем критериям, является индивидуально-психологический компонент личностной компетентности, и в первую очередь – качества, относящиеся к эмоциональной и когнитивной сфере. При этом развитость интеллектуальных способностей оказывает положительное влияние на информационно-коммуникативный критерий адаптации и отрицательное влияние на эмоциональную привлекательность подростков. Этот результат требует, по нашему мнению, проведения дополнительных исследований. Основным психологическим фактором дезадаптации десятиклассников является мотивационно-ценностный, в первую очередь – отсутствие осмысленности жизни, активного интереса к жизни, жизненных целей, а также неуверенность

в способности влиять на ход своей жизни. Анализ регрессионных моделей адаптации/ дезадаптации первокурсников не позволил нам выделить доминирующую группу психологических факторов, оказывающих влияние на все критерии адаптации: на успешность адаптационного процесса этой категории обучающихся оказывают влияние психологические факторы, относящиеся ко всем компонентам личностной компетентности.

Анализ психологических факторов дезадаптации даёт возможность определить общие и возрастные психологические факторы дезадаптации обучающихся (первоклассников, пятиклассников, десятиклассников и первокурсников) в новой образовательной среде. Дезадаптация обучающихся, под которой в контексте настоящего исследования понимались нарушения адаптационного процесса, имеет как различные причины, так и различные формы проявления. Для всех возрастных групп обучающихся значимыми психологическими факторами дезадаптации является несформированность индивидуально-психологического, мотивационно-ценностного, коммуникативного и деятельностного компонента личностной компетентности. Низкий уровень развития психологических характеристик, относящихся даже к одному из перечисленных компонентов, влечёт за собой риск определённых адаптационных проблем. По итогам проведённого исследования нами определена возрастная специфика проблем дезадаптации обучающихся: у первоклассников доминирующим фактором дезадаптации является несформированность коммуникативных умений, у пятиклассников индивидуально-психологических особенностей, относящихся к эмоциональной и когнитивной сферам, у старшеклассников – отсутствие осмысленных жизненных целей, у первокурсников причины дезадаптации имеют сложную структуру. Говоря об индивидуальных и возрастных психологических факторах дезадаптации, отметим высказывание Д.Б.Эльконина, что «возрастные особенности всегда существуют в форме индивидуальных вариантов развития. Понимание индивидуальных особенностей только как качеств личности неполно. Ребенок как растущее существо всегда представляет собой и индивидуальный вариант возрастного развития» (Д.Б.Эльконин, 1989). Проблемы дезадаптации школьников и студентов в новой образовательной среде должны изучаться с учётом индивидуальных особенностей личности и конкретных условий образовательной среды. У каждого учащегося формируется свой индивидуальный стиль адаптации к образовательной среде, как результат проявления индивидуальных качеств (способностей) и их взаимодействия в учебной деятельности. И чем богаче индивидуальный положительный опыт самостоятельного преодоления трудностей, тем более вероятен положительный прогноз успешной адаптации к последующим этапам непрерывного образования.

Литература

- Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., Воронеж, 1995.
- Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск, 1966
- Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда //Вопросы психологии. 1993, №1. С.13–23
- Леонова Е.В. Личностная компетентность школьника и методы её оценки. Начальная школа плюс До и После. 2012. №4. С. 8-13.
- Леонова Е.В. Проблема социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях непрерывного образования // Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек – Образование – Профессия». 6–8 июля 2009 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009. – С.190-194.
- Леонова Е.В. Психолого-педагогические проблемы подготовки кадров нового поколения в национальном исследовательском университете. // Наука и образование. – 2011. – №1
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.
- Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования //Вестник практической психологии образования, 2011, №4, С.3-12
- Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Социальные установки на поведение в конфликте студенческих лидеров и последователей, обучающихся на педагогических специальностях вуза

Логвинов И.Н., Силаков А.С.,
Дроздов С.В., Курский государственный
Университет, г. Курск

Необходимость оказания действенной психологической помощи молодежи в процессе ее социализации, в формировании активного отношения к социальным реалиям современной России и решение задач социальной стабилизации общества вызывает закономерный интерес к феномену лидерства в целом и в молодежных учебных группах, в частности. При этом в жизни востребован и диагностический, и прогностический аспект данной проблемы – необходимо знать, каковы лидерские потенциалы группы в целом, насколько они реализуются применительно к конкретной социальной ситуации, от каких внешних и внутренних факторов зависит лидерство и его параметры.

Будучи «сильным меньшинством коллектива» (по выражению Б.Ф. Ломова) лидеры определяют особенности поведения и совместной деятельности членов молодежных групп. Молодежные лидеры нашего времени являются потенциальными руководителями и политически активной частью населения нашего региона и страны в целом. Следовательно, диагностика и последующий прогноз особенностей лидерства в молодежной среде представляется востребованным как в теоретическом, так и в практическом отношении. Актуальность проблемы молодежного лидерства также обусловлена необходимостью решения сложных задач, стоящих перед российским обществом. Процессы, протекающие в общественно-политической и экономической жизни, изменения производительных сил нашей страны ведут к возникновению разнообразных конфликтных ситуаций в жизнедеятельности малых социальных групп.

Поэтому целью нашего исследования выступило изучение социальных установок на выбор стиля поведения в конфликте у студенческих лидеров и последователей, обучающихся на педагогических специальностях вуза.

Объектом исследования являются социальные установки на поведение в конфликте у представителей современной молодежи.

Предметом изучения выступили особенности социальных установок на поведение в конфликте студенческих лидеров и последователей, обучающихся на педагогических специальностях вуза.

Базу исследования составили молодежные лидеры студенческого возраста из учебных групп ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», обучающихся на педагогических специальностях. Объем выборки составил 346 человек, из которых было выявлено 102 лидера (52 девушки и 50 юношей) и 244 последователя. Ведомые были объединены в две условные группы. В первую вошли студенты, которые постоянно проживают в России на территории Курской области (всего 202 студента). Вторую группу образовали студенты, которые также обучаются в ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», но являются иностранцами (всего 42 студента). Все они выходцы из стран ближнего зарубежья (Туркменистана, Азербайджана, Армении, Молдовы, Грузии, Белоруссии, Украины). Студенты-иностранцы из дальнего зарубежья в исследовании не участвовали. Гендерный аспект изучаемой проблемы в данной группе не изучался.

Нами применялись методы и методики, которые мы объединили в два условных блока: 1) методики отбора лидеров; 2) методика по оценке стиля поведения в конфликте. В первый блок вошли «Карта-схема психолого-педагогической характеристики направленности активности группы» и прибор-модель совместной деятельности «Арка». Во второй блок нами был включен тест К. Томаса.

Методика «Карта-схема психолого-педагогической характеристики направленности активности группы» предназначена для оценки степени развития ряда социально-психологических параметров группы и предполагает возможность выявления тех членов группы, которые наиболее активно влияют на ее деятельность.

Прибор-модель «Арка» позволяет организовать реальную совместную деятельность малой группы, в ходе которой можно как сделать вывод о степени ее подготовленности, организованности и сплоченности, так и о наличии в ней реальных лидеров. Кроме того, сама проце-

дура работы с «Аркой» может быть организована так, чтобы оценить эффективность деятельности известных лидеров или помочь проявить себя лидерам потенциальным.

Методика "Определение способов урегулирования конфликтов", разработанная К. Томасом (в адаптации Н.В. Гришиной) определяет, какой из пяти стилей конфликтного поведения – соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание или приспособление - предпочитает респондент.

После завершения обработки полученных эмпирических данных они были проанализированы с учетом гендерных особенностей тактики поведения лидеров-студентов будущих педагогов в конфликтных ситуациях.

Обсуждение начнем с итогов исследования испытуемых женского пола. Согласно результатам, которые были нами получены, среди студентов-лидеров женского пола каждая седьмая девушка избирает для себя именно тактику соперничества (удельный вес таких респондентов в выборке составляет 14%).

Каждая шестая девушка-лидер (18%) ориентируется на тактику сотрудничества при разрешении конфликта. Вместе с этим каждая пятая из респондентов (21%) склонна использовать в конфликтных ситуациях тактику приспособления. Только 8% студенческих лидеров женского пола считают избегание оптимальной тактикой поведения в конфликте.

Отметим также тот факт, что относительное большинство (их удельный вес составляет 39%) девушек-лидеров, которые обучаются в вузе, все же вступая в конфликтное взаимодействие, используют именно тактику компромисса.

Кроме этого в исследовании было установлено, что каждая шестая студентка-лидер, участвуя в конфликтном взаимодействии, использует не одну, а чаще всего две тактики поведения. Наиболее часто применяют респонденты из этой группы компромисс и сотрудничество. Удельный вес таких лидеров-девушек студенческого возраста составляет 50%. Это свидетельствует о том, что лидеры-девушки при выборе тактики поведения в конфликте учитывают как ситуацию конфликтного взаимодействия, так и особенности личности оппонента, его статус и т.д.

Обобщая полученные данные можно констатировать, что, во-первых, для относительного большинства лидеров женского пола студенческого возраста (39%) наиболее приемлемой тактикой поведения в конфликте является компромисс, во-вторых, 18% респондентов из анализируемой группы предпочитает использовать в конфликтных ситуациях сочетание нескольких тактик поведения, причем наиболее часто встречающимися среди них являются компромисс и сотрудничество (50%).

Продолжим анализ эмпирических данных о структуре социальных установок на тактику поведения лидеров-студентов разного пола в конфликтных ситуациях описанием результатов исследования испытуемых мужского пола.

Итак, согласно данным, которые были получены нами, среди студентов-лидеров мужского пола каждый четвертый юноша избирает для себя тактику соперничества (удельный вес таких респондентов в выборке составляет 22,5%).

Вместе с этим на себя обращает внимание тот факт, что почти каждый третий юноша-лидер (32%) ориентируется на тактику сотрудничества при разрешении конфликта.

Отметим также тот факт, что на третьем месте по частоте практического использования в конфликте у юношей-лидеров, которые обучаются в вузе, находится именно тактика приспособления (их удельный вес составляет 19%).

Примерно каждый шестой (16%) из студенческих лидеров мужского пола считает компромисс оптимальной тактикой для своего поведения в конфликте.

При этом каждый десятый из респондентов (10,5%) склонен использовать в конфликтных ситуациях тактику избегания, считая ее наиболее эффективной.

Кроме этого в исследовании было установлено, что каждый восьмой студент-лидер (13%), участвуя в конфликтном взаимодействии, использует не одну, а чаще всего две тактики поведения.

Обобщая полученные данные можно констатировать, что, во-первых, для относительного большинства лидеров мужского пола студенческого возраста (32%) наиболее приемлемой тактикой поведения в конфликте является сотрудничество, во-вторых, 13% респондентов из

анализируемой группы предпочитает использовать в конфликтных ситуациях несколько тактик поведения, наиболее часто встречающимися среди них являются сотрудничество и приспособление (67%).

Сопоставление тактик поведения в конфликтной ситуации у лидеров-девушек и лидеров-юношей, обучающихся в вузе, показало наличие статистически достоверных различий, при этом лидеры женского пола чаще ориентируются на компромисс (39%) и приспособление (21%) в конфликте, а лидеры мужского пола предпочитают сотрудничество (32%) и соперничество (22,5%) ($\chi^2=15,96$; $p<0,01$).

Теперь проанализируем эмпирические данные, которые описывают предпочитаемые тактики поведения в конфликтной ситуации студентов из стран ближнего зарубежья. Согласно данным исследования, можно утверждать, что удельный вес респондентов из стран ближнего зарубежья, избравших тактику соперничества, составляет немногим менее половины испытуемых (42%). Возможно, столь выраженное проявление наиболее острого стиля поведения связано с тем, что данные молодые люди оказались в иной социально-культурной и этнической среде и недостаточно адаптировались к ней, что и вызвало повышенную потребность добиваться своего в возникающих противостояниях, Тем самым частично компенсируется тревога и неуверенность, характерные для дезадаптации.

На втором месте по частоте предпочтения респондентами в конфликте оказалась тактика сотрудничества. Эту стратегию поведения считает наиболее эффективной при конфликтном взаимодействии каждый четвертый опрошенный (или 25% респондентов). Каждый пятый респондент (20%) полагает наиболее приемлемым для себя избегание как тактику поведения в конфликтной ситуации.

Заметим также, что каждый шестнадцатый респондент (8%) склонен к компромиссу в конфликте. Что же касается оставшихся 5% участвующих в исследовании студентов из ближнего зарубежья, то они в конфликтной ситуации предпочитают тактику приспособления.

Следовательно, наиболее типичными тактиками поведения в конфликте для студентов из стран ближнего зарубежья являются соперничество (относительное большинство 42%), сотрудничество (25%) и избегание (20%).

Нами в результате исследования был также установлен факт того, что среди студентов из ближнего зарубежья не было выявлено лиц, которые имеют установку на использование нескольких тактик поведения в конфликте.

Теперь проанализируем эмпирические данные, которые описывают тактики поведения в конфликтной ситуации студентов, которые проживают в Курской области.

Итак, согласно данным того же исследования, можно утверждать, что удельный вес студентов – жителей Курской области, избравших тактику соперничества в конфликтной ситуации, составляет 18% испытуемых.

На втором месте по частоте использования респондентами в конфликте оказалась тактика сотрудничества. Эту стратегию поведения считает наиболее эффективной при конфликтном взаимодействии немного более, чем каждый четвертый опрошенный (или 26% респондентов). Каждый третий респондент (33%) полагают наиболее приемлемой для себя компромисс как тактику поведения в конфликте.

Заметим также, что только 3% респондентов склонны использовать тактику избегания в конфликте. Что же касается оставшихся 21% участвующих в исследовании студентов, то они в конфликтной ситуации предпочитают тактику приспособления.

Отметим вместе с этим, что нами в результате исследования был также установлен факт того, что для некоторых студентов из Курской области (далее россияне) характерно использовали несколько тактик поведения в конфликте. Удельный вес таких респондентов составляет 23%. При этом две трети студентов (67%) из анализируемой категории предпочитают использовать в конфликтных ситуациях такие тактики поведения, как сотрудничество и компромисс. Очевидно, что они считают эти тактики поведения в конфликте наиболее эффективными.

Кроме описанного сочетания тактик поведения в конфликтной ситуации у студентов из второй группы были обнаружены также такие сочетания, как приспособление и избегание (удельный вес в выборке составляет 16,5%) и компромисс и избегание (удельный вес в выборке также составляет 16,5%). Таким образом, установки на выбор тактики поведения у россиян

отличается своеобразием. Во-первых, наиболее типичными тактиками поведения в конфликте для студентов – россиян являются компромисс (относительное большинство 32%), сотрудничество (26%) и приспособление (21%). Во-вторых, две трети студентов - граждан Российской Федерации (67%) предпочитают использовать в конфликтных ситуациях одновременно такие стили поведения, как сотрудничество и компромисс.

Сопоставление структур социальных установок на поведение в конфликтной ситуации у студентов из ближнего зарубежья и студентов - россиян показало наличие между ними статистически достоверных различий. При этом студенты из ближнего зарубежья чаще всего ориентируются на такие стили поведения в конфликтной ситуации как соперничество, сотрудничество и избегание, в то время как респонденты - россияне чаще всего ориентируются на тактики компромисса, сотрудничества и приспособления в решении возникшего конфликта ($\chi^2=46,43$; $p<0,01$).

Таким образом, анализ эмпирического исследования социальных установок на поведение в конфликте студенческих лидеров и последователей, обучающихся на педагогических специальностях вуза, на поведение в конфликте позволяет сделать ряд следующих выводов, представленных ниже:

Для относительного большинства лидеров женского пола (39%) наиболее приемлемой тактикой поведения в конфликте является компромисс;

18% лидеров - девушек предпочитает использовать в конфликтных ситуациях несколько тактик поведения, наиболее часто встречающимися среди них являются компромисс и сотрудничество (50%);

Для относительного большинства лидеров мужского пола (32%) наиболее приемлемой тактикой поведения в конфликте является сотрудничество;

13% лидеров - юношей предпочитает использовать в конфликтных ситуациях несколько тактик поведения, наиболее часто встречающимися среди них являются сотрудничество и приспособление (67%);

Тактики поведения в конфликтной ситуации, которые используются лидерами-девушками и лидерами-юношами, различны ($p<0,01$);

Наиболее типичными тактиками поведения в конфликте для студентов-последователей из стран ближнего зарубежья являются соперничество (характерно для относительного большинства 42% участников исследования), сотрудничество (25%) и избегание (20%);

Среди студентов-последователей из ближнего зарубежья не было выявлено лиц, которые бы использовали несколько тактик поведения в конфликте;

Наиболее типичными тактиками поведения в конфликте для студентов-ведомых из России являются компромисс (относительное большинство 32%), сотрудничество (26%) и приспособление (21%);

23% студентов-последователей граждан Российской Федерации используют несколько тактик поведения в конфликтной ситуации;

Две трети (67%) студентов - россиян, реализующих несколько тактик поведения в конфликте, предпочитают использовать в конфликтных ситуациях такие стили поведения, как сотрудничество и компромисс;

Сопоставление социальных установок на поведение в конфликтной ситуации у студентов из ближнего зарубежья и студентов из России показало наличие между ними статистически достоверных различий.

Кроме того, студенты-последователи из ближнего зарубежья чаще ориентируются на соперничество, сотрудничество и избегание, а респонденты, имеющие такой же статус, из Российской Федерации, чаще всего, ориентируются на тактики компромисса, сотрудничества и приспособления в конфликте ($\chi^2=46,43$; $p<0,01$).

Эмоционально – образное восприятие художественного произведения на уроках литературы через призму психологического знания

Ломакина М.В., НП «Ломоносовская школа-Зеленый мыс», г. Москва

Важнейшей задачей современной школы является формирование полноценной личности, которая смогла бы успешно адаптироваться в сложных социальных, экономических условиях, найти свое место в социуме. В связи с этим встает проблема формирования умений адекватно воспринимать и оценивать огромный поток информации. Важным средством развития таких умений в школе являются произведения, на основе которых ученик учится целостно воспринимать образы и картины жизни, видеть динамику событий, их эмоциональное содержание, оценивать героев и их поступки и принимать для себя определенные решения.

Цель преподавания литературы – воспитание эстетически развитого и мыслящего в категориях культуры читателя, способного самостоятельно понимать и оценивать произведение как художественный образ мира, созданный автором (ФГОС второго поколения), а, соответственно целью психологического сопровождения в школе является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающегося и обеспечивающей психологические условия для успешного обучения.

Литература – это именно тот предмет, который дает возможность через психологический анализ произведения познать самого себя, расставить приоритеты в собственных моделях поведения, и развить те качества, которые необходимы для формирования эмоционально зрелой личности, способной на поступок, самоанализ, рефлекссию.

В основе изучения любого литературного произведения лежит образ, точкой отсчета восприятия также является образ. Это и явилось для нас важнейшим моментом соприкосновения двух предметов. Также нами двигало знание механизма восприятия и основ холистического (целостного) подхода в психологии. В русском языке слова «исцеление» и «целостность» - однокоренные и в этом, на наш взгляд, кроется глубокий смысл: только обретя свою целостность, человек может исцелиться. Все многообразие психических процессов, относящихся как к внешнему, так и к внутреннему миру, можно описать в виде «Круга или сферы Осознавания», состоящего из четырех частей – квадрантов, или квадросфер: Образы, Эмоции, Ощущения и Мысли. Осознавание же (прямое и непосредственное восприятие окружающей внешней и внутренней действительности, в котором присутствуют ясность, доброжелательная заинтересованность и открытость новому опыту) не относится ни к одному из квадрантов в отдельности и поэтому является, можно сказать, «метафактором». Ясность, приобретенная в результате осознавания, позволяет человеку сознательно менять свое Поведение во внешнем мире и принимать необходимые решения. При решении проблем в психологии мы движемся от ощущений к вызываемым образам, от образов к эмоциям, а далее слушаем, какие мысли возникают в результате создаваемой «картинки». Затем обследованные и осознанные внутренние (интроспсихические) процессы дают возможность понять, что будет происходить во внешнем (экстроспсихическом) мире, т.е. Какие последуют модели поведения личности. Работа же над литературным произведением дает возможность, сохраняя систему целостного восприятия, начать его с разных стартовых точек (ведь образы, эмоции, модели поведения уже заданы, и необходимо понять, как оптимально построить процесс восприятия произведения: от сюжета, от образа, от ощущения, от эмоции, а иногда – от поведения, поступков героя - к содержанию его внутреннего мира).

Понятие «восприятие» в философской, литературоведческой, лингвистической и психолого-педагогической литературе рассматривается с различных сторон. Проблема восприятия окружающей действительности ставилась еще во времена античной философии (Аристотель). В психологии восприятие рассматривается как процесс **целостного** отражения предметов и образов на основе активной, **целенаправленной**, избирательной деятельности познающего субъекта (П. Линдсей, Д. Норман, Р.Н. Немов).

Механизм процесса восприятия художественного произведения охарактеризован Л. С. Выготским: «...художественное произведение воспринимается ... посредством сложнейшей внутренней деятельности, в которой смотрение и слушание являются только первым моментом, толчком, основным импульсом...» А далее «...из предьявляемых внешних впечатлений

воспринимающий сам строит и создает эстетический объект...»; «...все те содержание и чувства, которые мы связываем с объектом искусства, заключены не в нем, но приносятся нами». Таким образом, в основе сотворчества читателя лежит его чувственное восприятие, опирающееся на воображение, эмоциональность.

На протяжении двух лет в нашей школе в старших классах проводятся уроки, направленные на установление метапредметных связей литературы и психологии с целью интегрирования знаний для формирования объемной картины мира и человека.

Итак, первым нашим опытом стал урок в 9 классе по комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Изучив полностью произведение, подробно поработав над образом Чацкого, над проблематикой, мы рассмотрели образ конфликта, так как именно конфликт является стержнем любого драматического произведения, интегрируя при этом три предмета: историю, литературу, психологию. Почему мы выбрали эти предметы? Как известно, исторические конфликты способны изменить ход жизни человека, страны, мира, литература помогает разобраться в этих проблемах, в конфликтных ситуациях на примере поведения литературного героя, его взаимоотношения с окружающим миром, прочувствовать те ощущения и эмоции, которые он испытывал в конфликтных ситуациях, а психология погружает в более глубокие процессы познания и восприятия, помогая установить связи между Духом, Душой и Телом и выработать необходимую позицию в данной ситуации при решении конфликта.

Изучив психологический аспект конфликта и различные способы выхода из него на примере рассматриваемых исторических событий, а также различных по потребностям и направленностям видов конфликтов: «Чацкий – Софья», «Чацкий – Молчалин», «Чацкий – фамусовское общество», мы создавали Образы конфликтов, которые возникают у действующих в данной конфликтной ситуации лиц или групп и не обязательно соответствуют положению дел, действительности ситуации. Следуя своими заданными квадрантами к образу, мы, просмотрев еще раз фрагменты телеспектакля «Горе от ума», исследовали ощущения, эмоции, мысли героев с помощью метода «Шести шляп», а выходом во «внешнее» стало определение способов поведения героев в данных ситуациях, а также «Зеленая шляпа» генерировала креативные идеи «как если бы...». Важным моментом для осознания был проведенный экспресс - тест Томаса «Типы поведения в конфликте», с помощью которого ученики определили, какая стратегия поведения в конфликтной ситуации свойственна каждому из них: Сотрудничество, Компромисс, Избегание, Приспособление, Соппротивление. А далее – рефлексия, и снова «как если бы...», что дало возможность детям не только научиться определять типы поведения в конфликтах и создавать их образы, но и привело к осознанию собственных отношений с внешним миром. К методу «Шести Шляп» мы еще будем обращаться неоднократно.

К образу конфликта мы вернемся снова на бинарном уроке по произведению И.С. Тургенева «Отцы и дети», целью которого было понимание причин противоречий между поколениями и поиск путей решений этих противоречий. На урок были приглашены родители для более цельной и правдивой картины и создания подробного Образа конфликта. Рассмотрев с учителем литературы особенности конфликта «отцов и детей» в произведении И.С. Тургенева, а с психологом – с точки зрения психологических особенностей взаимоотношений отцов и детей, мы начали работу с «Кругом», имея в виду его как цельный образ (далее, на последующих уроках, «Круг» будет использоваться нами как «Круг осознания», «Душа»). В данном случае в него вошли объективные отличия отцов и детей, выявленные в совместной работе детей и родителей: состояние здоровья, возраст, положение в обществе, характер деятельности, и субъективные отличия, такие как привычки, вкусы, стиль одежды, музыкальные пристрастия. Важным моментом было заполнение родителями и детьми таблицы ценностей, проанализировав отличия и сходства которых, участники урока сделали вывод, что конфликтные ситуации между детьми и родителями - это не особенность какого – либо периода. Эта проблема существует на протяжении развития человечества (библейский сюжет «возвращение блудного сына» и другие примеры истории), она существует не только на субъективном, но и на объективном уровне (независящим от особенностей человека). Осознав это, и дети и их родители говорили о том, что решить проблему можно, лишь проявляя понимание, терпение, уважение друг к другу.

Работа с «Кругом» дала более широкое видение на бинарном уроке по произведению

А.С. Пушкина «Медный всадник». Поскольку образы Петра Первого и Евгения являют собой основу произведения, мы поместили их в один круг. Интуитивно (следуя ощущениям), дети разделили его надвое и, по мере обсуждения, вписывали в получившиеся сектора качества героев, чувства, появляющиеся в связи с этим, а также, посыл во внешний мир. Заполнив круг, ученики создали картину – образ с помощью техники коллаж, во время работы над которой возникали инсайты («я только сейчас понимаю героя и смысл произведения», и др).

Работа с кругом как с «Душой» была предложена нами при изучении в 10 классе произведения М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Учителем литературы было рассмотрено произведение в спектре возможностей «Шести шляп», психолог рассказала о понятии самости как предельной психической целостности, как полное объединение противоположностей, охватывающей сознательное и бессознательное. К.Г.Юнг писал, что психологическое развитие является не четким и линейным, а круговым, оно состоит из возвращения снова и снова к центру души, к самости. Заполнив круг качествами Печорина, определив, какие послы несет он миру, ученики увидели, чем мир отвечает ему. Свои эмоции и ощущения по отношению к главному герою они выразили с помощью мандалы «Мир Печорина». Мотив мандалы, по мнению Юнга, является предчувствием центра личности, «родом центральной точки в душе, с которой все связано, которой все организовано, и которая сама по себе является источником энергии». Сила, заключенная в центре нашего существа (в самости), побуждает нас к тому, чтобы проявиться и быть, действительно влечет нас к самоосуществлению. Создав мандалу, дети разместили ее в центре круга.

Наиболее полная технология работы с кругом разработана и реализована нами на уроке в 11 классе по произведению И.А. Бунина «Легкое дыхание». Снова погружение произведения происходило по методу «Шести шляп». В данном случае мы шли от метафорических образов произведения, далее – к качествам Оли Мещерской, которые создают эти образы, к ее послылам во внешний мир, и чем мир, в лице начальницы гимназии, гимназисток, классной дамы и мужчин отвечает ей. Далее «шляпа – аналитика» определила, к каким последствиям для Оли ведут рассматриваемые процессы, при этом Круг разделился пополам, метафорически передавая то, что было до 10 июля и после. Для прикосновения к собственным ощущениям мы предложили детям работу со спектрокартами, которые завершили образ Души Оли Мещерской.

Хотелось бы добавить, что в данное время мы начали использовать в бинарных уроках метод расстановки с предметами и фигурками. Применили его мы на уроке изучения романтических произведений М.Горького. Исследовав образы героев Ларры, Данко и старухи Изергиль с учителем литературы, ученики вместе с психологом создали расстановку «Ларра, Данко, Старуха Изергиль». Этот метод помогает прочувствовать происходящее в системе, «просто» обозначив объекты предметами, а учителю – понять во время расстановочной работы особенности восприятия образов учениками.

Все чаще в своей работе психологи используют карты: ассоциативные, проективные, метафорические. Карты дают обширный материал в диагностической работе и большие возможности в работе коррекционно – развивающего направления. Психологи в нашей школе используют колоды карт «Persona», «Сор», «Oh», Проективные сказочные карты, карты колоды «Она», «Мастер сказок», спектрокарты, графические карты и др. Также великолепным инструментами в групповых и в индивидуальных занятиях, и в проведении бинарных уроков могут быть карты Таро. Возможности Старших Арканов карт Таро и расстановок мы использовали на уроке «Добро и зло в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Корни значений Арканов психологическая школа видит в архетипическом содержании любого Аркана, и нам было интересно, какие образы выберут для героев «Мастера и Маргариты», и как расставят их в пространстве «Ин и Янь» (еще одна философия, с которой ознакомились ученики). Старшеклассники с вдохновением устанавливали связи между выбранным образом из романа и, соответственно, образом Старшего Аркана. Примеры их выбора: Маргарита – «Луна», Иешуа – «Солнце», Воланд – «Дьявол», Понтий Пилат – «Страшный суд», и т.д. Естественными для психолога, и в то же время удивительными для ребят были «совпадения» их собственных толкований интерпретаций карт (основные значения и ключевые слова).

Разработав и проведя серию бинарных уроков в старших классах, мы убедились в эф-

фективности данного подхода. Он способствует глубокому погружению учеников в образы, осознанию, развитию метапредметных знаний, повышению интереса к литературе, а также формированию критичного мышления старшеклассников, которое завершается к 21 году. Мы верим, что процессы, происходящие во внутреннем мире юношей и девушек на наших уроках, способствуют формированию моделей поведения, которые свидетельствуют о полноценности и многогранности их личности.

Список использованной литературы

Федеральные государственные требования;

Аристотель, сочинение в 4 – х томах, под ред. В.А.Асмуса, т.1,М., Мысль,1976;

Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 1,2,3,4,6. М., 1982-198;

Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1997.4;

Кулисева О.Г. Эмоционально – образное развитие учащихся на уроках литературы как условие формирования творческой личности//Литература в школе.2008г.;

Солодилова А. Карты Таро в работе психолога. – спб.:ИГ «Весь»,2013.

Старостин О. А. Методы холистической психотерапии как модели современной целостной психокоррекции и терапии//Психотерапия. №2 (122).2013;

Юнг К.Г. Очерки по аналитической психологии. Харвест, 2003.

Повышение эффективности управления психологической службой системы образования Украины

Лунченко Н.В. Украинский научно-методический центр практической психологии и социальной работы НАПН Украины, г. Киев

Психологическая служба является частью системы образования, поэтому ее основные задания и функции должны выходить из миссии системы образования. Задекларированные в статье 6 Закона Украины «Об образовании» принципы гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих духовных ценностей, жизни и здоровья человека, свободы развития личности и адаптивности системы образования, к уровню и особенностям развития личности должны быть организационно обеспечены системой образования. Соответственно, миссия психологической службы заключается в обеспечении развивающего характера образования, то есть психолого-педагогических условий для успешного решения заданий образования и развития.

Приоритетные направления психологического обеспечения образования, направленных на решение актуальных заданий, средствами и методами специалистов психологической службы включает:

Интеграцию структурных подразделений психологической службы, организаций, учреждений, общественных объединений, которые осуществляют свою деятельность в сфере психологического сопровождения и социально педагогического патронажа образования, в целостную многоуровневую систему предоставления психологической и социально педагогической помощи;

Социально психологическое проектирование, мониторинг и экспертиза условий и результатов учебной деятельности, в связи переходом на новый Государственный стандарт начального и общего среднего образования;

Усовершенствование программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, с целью повышения уровня их психологической культуры и психологической компетентности;

Введение «часа психолога» и факультативов психологического направления в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений всех типов и форм собственности;

Активное участие работников психологической службы в процессе привлечения детей с особыми образовательными потребностями к дошкольным, общеобразовательным и профессионально-техническим учебным заведениям;

Активизацию превентивных мероприятий с профилактики разных форм зависимостей, социально опасных игр, физического насилия и агрессивного поведения в социальных

сетях;

Разработка и внедрение психологических программ и проектов, направленных на профилактику асоциальных явлений (алкоголизма, наркомании, социального сиротства, насилия и тому подобное), трудностей в адаптации к обучению, нарушений в поведении.

Задания, положенные на психологическую службу, реализуются через организационно-управленческую модель деятельности ее подструктур. Реформирование образовательной отрасли в Украине обусловило необходимость модернизации управления системой образованием, в том числе и психологической службы, направление ее деятельности на обеспечение и всестороннее улучшение качества услуг, которые предоставляют работники психологической службы, внедрения технологий систематического оценивания и прогнозирования развития всех структур психологической службы.

Организационно-управленческое, учебно-методическое и нормативно-правовое обеспечение деятельности службы позволило довести численность работников до 24 546 лиц (в сравнении с 23 535 лицами в предыдущем году). Это свидетельствует, что в целом по стране наблюдается позитивная ежегодная тенденция увеличения количества специалистов психологической службы.

Психологическая служба системы образования Украины насчитывает 16266 практических психологов (66,4% от общего количества работников), 7362 социальных педагога (29,9%) и 918 руководителей областных, районных (городских) психологических служб (3,7%).

Управление психологической службой системы образования в Украине имеет свои особенности и специфику. Во-первых, это связано с разветвленной сетью органов управления различных уровней, во-вторых, с особенностями взаимодействия структурных подразделений психологической службы и численностью работников.

Поскольку психологическая служба системы образования является организацией, что призванная выполнять специфические задания, то она совмещает в себе как общие, так и специальные, признаки организационной структуры. По мнению исследователей (Л. Е. Орбан-Лембрик, А. А. Урбановича и др.) Понятия «организационная структура» должна быть связана с общим заданием организации функционирования системы, направленным на достижение поставленных перед ней целей .

В соответствии с Положением о психологической службе системы образования Украины основной целью деятельности психологической службы является психологическое обеспечение и повышение эффективности педагогического процесса, защита психического здоровья и социального благополучия всех его участников: воспитанников, учеников, студентов, педагогических и научно педагогических работников.

Психологическая служба в системе образования Украины состоит из четырех уровней:

Украинского научно методического центра практической психологии и социальной работы как главной организации, которая обеспечивает методическое руководство и разрабатывает стратегию развития службы;

Учебно-методического кабинета (центра) в Автономной Республике Крым, областных, Киевского и Севастопольского городских учебно-методических кабинетов (центров) психологической службы системы образования;

Районных (городских) учебно-методических кабинетов (центров) психологической службы системы образования или методистов районных (городских) методических кабинетов управлений (отделов) образования с психологической службы;

Практических психологов и социальных педагогов учебных заведений всех типов и подразделов психологической службы в высших учебных заведениях III-IV уровней аккредитации.

Следует отметить, что существует достаточно широкий диапазон определений организационной структуры – от узкого понимания ее как определенного количества выделенных в системе управления подразделений с заданными отношениями субординации до широкому, которое включает в рассмотрение все устоявшиеся связи и отношения в организации, которые влияют на деятельность отдельных людей и групп, распределение функций, ответственности, полномочий, систему принятия решений, документооборота, и тому подобное.

Существенными признаками организационной структуры психологической службы яв-

ляется:

Управленческая субординация;
Сложность службы как организации.

Нечисленная организация имеет, как правило, одного руководителя. В данном случае мы можем привести пример районной психологической службы, которую возглавляет методист с психологической службы районного (городского) методического кабинета. При увеличении численности организации и расширении ее функций возникает необходимость в увеличении количества руководителей, которые возглавляют различные подразделения. При этом устанавливается определенная субординация, то есть система служебного подчинения одних руководителей, вместе с их подразделением, другим руководителям, которые занимают высший статус в иерархической шкале должностей.

Существует три основных типа дифференциации, какие присущие психологической службе.

Во-первых, психологическая служба вертикально сложна, исходя из количества различных управленческих уровней. Вместе с увеличением количества ступеней между более высоким и низшим организационным уровнями растут потенциальные возможности для переключения информации в процессе ее передачи. Возникают также трудности во время координации решений управленческого персонала.

Во-вторых, психологическая служба горизонтально сложна, поскольку имеет различные отделы и специализированы подразделения. Увеличение различных профессиональных заданий, которые нуждаются в специальных знаниях и умениях в пределах организации, ее количества, масштаба деятельности, предопределяет ее усложнение. Соответственно становятся сложнее задания координации и интеграции действий различных подразделений.

Вертикальная и горизонтальная дифференциации взаимосвязаны. Соответствующая вертикальная сложность может быть следствием увеличения горизонтальной дифференциации. По мере того, как работа делится на отдельные компоненты, все больше необходима координация.

В-третьих, сложность психологической службы предопределена ее пространственной дифференциацией. Чем большее расстояние, тем более весомые трудности в коммуникации, координации, контроле. И географическая разбросанность подразделений психологической службы влияет соответствующим образом на степень ее сложности.

Профессиональная деятельность руководителя психологической службы является многоаспектной: управленческой, научно-методической, исследовательской, воспитательной и собственно профессиональной – деятельность в качестве практического психолога или социального педагога. Именно поэтому профессиональную деятельность руководителя психологической службы целесообразно характеризовать в единстве управленческого, научно-методического и профессионального компонентов.

Н.Л.Коломинский считает целесообразным осуществление системно-структурного анализа управленческой деятельности руководителя на основе учета трехуровневого строения функций управления: целевых, социально-психологических и оперативных. Исследователь акцентирует внимание на том, что специфическим для системы образования является то, что психологические функции рассматриваются не изолированно от общеуправленческих, «ведь в реальном управленческой деятельности, как известно, психологические аспекты являются имманентно присущими и планированию (выработке и принятию управленческих решений), и организации, и контролю».

Управленческая деятельность руководителя психологической службы системы образования имеет информационную природу, поскольку информация – основной предмет деятельности руководителя. Информационное обслуживание должно базироваться на изучении потребностей руководителя психологической службы в информации, путем анализа его функций, содержания и характера управленческих решений.

В настоящее время управление психологической службой системы образования нуждается в переходе к интегрированным системам обработки данных (ИСОД). ИСОД основывается на двух важных методологических предпосылках.

Во-первых, ее создание предусматривает отделение творческих процессов разработки

управленческих решений от технических операций реализации информационного обеспечения. Во-вторых, организация ИСОД связана с введением строго установленной, научно обоснованной, технологии создания информационного обеспечения управления социально-экономическими процессами.

Усовершенствование процессов накопления, хранения, обработки и передачи информации является залогом повышения эффективности управленческой деятельности руководителя психологической службы системы образования.

В современной отечественной и зарубежной литературе по вопросам менеджмента и психологии управления существуют много подходов касательно определения содержания понятия «эффективность управленческой деятельности».

В частности, Н.Н.Островерхова и Л.И.Даниленко утверждают, что сложность определения эффективности управления «заключается в разработке критериев, параметров, методики оценивания управленческой деятельности и ее влияния, на конечный результат». Н.Л.Коломинский отмечает важность комплексной оценки данного понятия, связывая эффективность управления с такими важными аспектами деятельности как «диагностика профессионального мастерства; смысловая характеристика результатов управленческой деятельности и пути ее измерения; соотношение содержания и процесса внедрения достижений науки и практики в труд управленцев-профессионалов; ... Измерение непосредственных и опосредствованных результатов труда».

Е.Н. Сироватко отмечает, что принятие принципа совместной деятельности в качестве более важного интегратора деятельности психологической службы определяет определенные требования к изучению ее эффективности. Эффективность должна исследоваться в контексте конкретной содержательной деятельности и реальных отношений, которые складываются на каждом этапе развития деятельности руководителя.

Особенно важным является измерение качества и учета интересов субъектов образовательного взаимодействия, другими словами, производительность – это еще и предоставление качественных психологических услуг, ожидаемых клиентами, что исключает узкое толкование термина, как получение определенного образовательного продукта. Все это привело к тому, что понятие производительности состоит из двух компонентов – производительности и эффективности.

Производительность и эффективность рассматривают в качестве двух из трех измерений организационной деятельности работника психологической службы:

Эффективность (в какой мере деятельность специалиста отвечает потребностям системы образования, учебного заведения, клиента, и тому подобное);

Производительность (насколько производительны используются имеющиеся ресурсы, уровень удовлетворенности совместной деятельностью);

Способность к изменению (в какой мере специалист готов к личностным и профессиональным изменениям) .

Организационное и методическое сопровождение деятельности психологической службы системы образования Украины осуществляет 27 организационных структур: 19 областных, Киевский и Севастопольские городских центры практической психологии и социальной работы, учебно-методический кабинет психологической службы Крымского республиканского ИППО, кабинет практической психологии и социальной работы Львовского ОИППО, центр психологии и социологии образования Запорожского ОИППО, лаборатория практической психологии и социальной работы Николаевского ОИППО, лаборатория практической психологии и социальной работы кафедры педагогики и психологии Тернопольского ИППО, научно-методическая лаборатория практической психологии и социальной работы научно-методического отдела развития ребенка Херсонской академии непрерывного образования.

С 27-ми перечисленных структур – 18 центров, 2 учебно-методических кабинета и 3 лаборатории, входят в состав заведений последиplomного педагогического образования, Днепропетровский центр входит в состав Днепропетровского областного методического психолого-медико-педагогического центра, Донецкий областной подчинен, как и Винницкий и Сумский центры, управлению (департаменту) образования и науки областной государственной администрации.

В выше отмеченных центра (кабинетах) психологической службы системы образования в работает 113 специалистов. Больше всего сотрудников в Полтавском, Черниговском и Донецком (9-7 специалистов), Днепропетровском, Ровенском и Сумском (6-5 специалистов) центрах (кабинетах) психологической службы системы образования. В подавляющем большинстве областей в штат центра, кроме заведующего (директора), входят 2-3 методиста.

Региональные центры (кабинеты) психологической службы системы образования имеют структурные подразделения. Винницкий областной центр практической психологии и социальной работы имеет два отдела: отдел практической психологии и социальной работы и отдел психолого-медико-педагогической консультации на постоянно действующий основе. На базе Днепропетровского областного учебно-методического центра практической психологии и социальной работы действует консультативно-тренинговый отдел. Ровенский областной центр практической психологии и социальной работы создал экспертную группу по изучения опыта работы специалистов психологической службы, которые аттестуются; экспертную комиссию; этическую комиссию; совет по вопросам практической психологии и социальной работы.

Анализ образовательного уровня работников региональных центров (кабинетов) психологической службы системы образования свидетельствует, что 80,5% специалистов имеют высшее базовое образование, 15,9% – прошли курсы переквалификации и 3,5% – не имеют соответствующего профессионального образования. Значительно хуже ситуация с квалификационным уровнем сотрудников центров (кабинетов) психологической службы системы образования. Ведь, менее половины (47%) специалистов имеет квалификационную категорию «специалист высшей категории», по 20% – имеют квалификационные категории «специалист» и «специалист второй категории» и 15% – квалификационную категорию «специалист первой категории».

На основе всестороннего анализа были разработаны Ориентировочные штаты учебно-методического кабинета (центра) в Автономной Республике Крым, областных, Киевского и Севастопольского городских учебно-методических кабинетов (центров) психологической службы системы образования

В состав учебно-методического кабинета (центра) должны входить:

- директор (заведующий) кабинета (центра);
- заместитель директора (заведующего) – при необходимости;
- заведующий и консультанты психолого-медико-педагогической консультации – в случае включения ПМПК в состав Центра;
- методист - специалист по вопросам повышения квалификации и аттестации работников психологической службы;
- методист - специалист по вопросам деятельности психологической службы в дошкольных и внешкольных учебных заведениях;
- методист - специалист по вопросам психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях;
- методист - специалист по вопросам психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в специальных и специализированных общеобразовательных учебных заведениях;
- методист - специалист по вопросам деятельности психологической службы в ПТУЗ, вузах;
- методист - специалист по вопросам социально-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях;
- методист - специалист по вопросам организации деятельности психологической службы и научно-психологической экспертизы педагогических инноваций;
- секретарь (лаборант).

В случае создания в структуре Центра отдела коррекционно-развивающей работы в его штат входят практические психологи, социальные педагоги, логопеды, реабилитологи, дефектологи.

Психологическая служба системы образования как служба не может эффективно функционировать на уровне отдельного учебного заведения, города и даже региона. Психологическая служба системы образования – это многоуровневая структура с четкой вертикалью

управления, которое имеет свои подразделения и представительства на различных управленческих уровнях.

Список использованных источников

Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0922-99>. – Загол. З екрану

Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [Монографія]. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: «Плай», 2001. – 695 с.

Острроверхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.

Панок В.Г. Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. – Кам'янець-Подільський : ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.

Психологічна служба і ПМПК системи освіти України (за результатами 2012-2013 навчального року) / [Березіна Н.О., Лунченко Н.В., Обухівська А.Г. та ін.] – К.: Ніка Центр, 2013. – 62 с.

Сироватко О.М. Організація моніторингу результативності регіональної психологічної служби в рамках особистісно-компетентнісного підходу. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/syrovatko.pdf. – Загол. З екрану

Урбанович А.А. Психологія управління. - Мн.: Харвест, 2003. – 192 с.

Мотивация профессиональной деятельности

Мелентьев С.Э.

Студент 5 курса факультета «Государственного и муниципального управления» ГБОУ ВПО МГППУ г. Москва

Каждое предприятие заинтересованно в повышении эффективности производства, которая вытекает из структуры экономических систем. В любой такой системе имеются две части: управляющая и управляемая. Основной функцией управляющей системы является создание действенных стимулов труда для управляемой системы.

Понимание мотивации человека является путем к эго эффективной профессиональной деятельности. Зная то, что движет человеком, что может побудить к деятельности и какие мотивы являются основой его действий, можно разработать систему форм и методов, которая позволит эффективно им управлять. Для этого необходимо знать, как возникают и чем вызываются те или иные мотивы, как и какими способами мотивы могут быть преобразованы в действие и как осуществляется мотивирование людей.

На сегодняшний день разработано множество способов воздействия на мотивацию конкретного человека, причем диапазон их постоянно растет.

Обилие литературы по проблемам мотивации обуславливается различными точками зрения на их природу. Что, несомненно, возбуждает большой интерес к проблеме стимулирования и мотивации к деятельности, в том числе и профессиональной.

В России формирование систем стимулирования труда происходит в сложных социально-экономических условиях. В стране не много предприятий в которых стараются создать собственную модель стимулирования и мотивации учитывая реальные условия экономической среды. Некоторые формируют свои модели закладывая в основу советский опыт, другие прозападно ориентированные компании внедряют зарубежные управленческие технологии. Но существуют и такие, где разрабатываются качественно новые модели, которые не имеют аналогов в мировой достаточно обширной практике.

Приступая к анализу такой проблемы как мотивация и стимулирование персонала в организации, нельзя обойтись без определения таких ключевых понятий, как “потребность”, “мотив” и “стимул. Определение сущности этих понятий лежит в области многих наук, в том числе психологии, социологии, философии, экономики, медицины др.

Как самостоятельная научная проблема вопрос о потребностях стал обсуждаться в психологии сравнительно недавно, в первой четверти XX века. Очевидно, первой работой, специально посвященной потребности, является книга Л.Брентано (1921). Он определил потребность как “всякое отрицательное чувство, соединенное со стремлением устранить его при помощи удаления вызывающей его неудовлетворенности”. С тех пор появилось много различных точек зрения на ее сущность – от чисто биологических до социально-экономических и философских. К первым можно отнести представления З.Фрейда и Г.Холла о “драйве”. К последним же относятся представления В.С.Магуна о потребностях как отсутствии блага и Д.А.Леонтьева – как отношении между личностью и окружающим миром.

Проблема мотива и мотивации остается в науке остродискуссионной и трудно изучаемой экспериментально.

С психологической точки зрения, мотив, а не стимул сам по себе, побуждает и направляет деятельность человека. Стимул, стимуляция, стимулирование есть нечто внешнее по отношению к человеку. Стимул может стать или не стать мотивом. Мотивом он станет тогда, когда встретится с “внутренним” - потребностью, системой потребностей или уже сложившейся системой мотивов.

Мотив есть продукт встречи “внешнего” (стимул) и “внутреннего” (системы потребностей или сложившихся в прошлом мотивов), или мотив есть опредмеченная потребность. В этом смысле любая мотивация нематериальна, даже если она родилась от встречи с очень весомым материальным стимулом. Сказанное можно выразить простой формулой: стимул + потребность = мотив.

Также о стимуле можно сказать, что они являются инструментами, вызывающими действие определенных мотивов. В качестве стимулов выступают какие-то предметы, действия других людей, носители обязательств и возможностей, все то, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия, или того, что он хотел бы приобрести в результате определенных действий. Человек реагирует на многие стимулы несознательно. В ряде случаев его реакция может и не поддаваться сознательному контролю.

Использование многообразных стимулов для мотивирования людей и предоставляет процесс стимулирования, который имеет самые различные формы. Одной из самых распространенных является материальное стимулирование. Роль последнего в обстановке рынка особенно значительна. Здесь важно правильно оценивать ситуацию, в рамках которой материальное стимулирование реализуется, стараться не преувеличивать его возможности, учитывая, что человек характерен очень сложной системой потребностей, интересов, приоритетов и целей.

Стимулирование в принципе отличается от мотивирования. Разница заключается в том, что стимулирование выступает средством, с помощью которого можно осуществлять мотивирование. Чем выше уровень развития человеческих отношений в организации, тем реже в качестве инструмента управления людьми используется стимулирование. Воспитание, обучение как методы мотивирования людей обуславливают положение, когда члены организации проявляют заинтересованное участие в делах организации, осуществляют необходимые действия, не дожидаясь или даже не получая никакого стимулирующего воздействия.

Мотивация оказывает большое воздействие на выполнение человеком своей работы, своих производственных обязанностей. Вместе с тем между мотивацией и конечным результатом трудовой деятельности не имеется прямой зависимости. Иногда человек, ориентированный на качественное выполнение порученной ему работы, имеет результаты худшие, нежели человек менее либо даже слабо мотивированный. Отсутствие непосредственной связи между мотивацией и конечным результатом труда обусловлено тем, что на последние оказывает влияние много других факторов, в частности, квалификация и способности работника, правильное понимание им выполняемой задачи, воздействие на процесс работы со стороны окружения и т. д.

С применением гибких систем оплаты труда, использованием обоснованной оценки рабочего места и должностных обязанностей и последующим участием работников в прибылях и коллективных премиях за снижение доли затрат на оплату труда в себестоимости продукции может быть преодолено негативное отношение персонала организации к существующей сис-

теме оплаты их труда и размеру этой оплаты.

Результатом действия системы стимулирования на предприятии должно быть повышение эффективности деятельности предприятия, чего можно добиться, в свою очередь, за счет повышения эффективности и качества труда каждого работника предприятия. При этом предприятию нужно руководствоваться необходимостью привлечения и сохранения на длительный срок высококвалифицированных работников, повышения производительности труда и повышения качества выпускаемой продукции, увеличения отдачи от вложений в персонал, повышения заинтересованности работников не только в личных успехах, но и в успехах всего предприятия в целом и, наконец, повышения социального статуса работников.

Литература:

Бирюк А. Как мотивировать персонал к результативной постоянной работе// Бизнес без проблем -Персонал.-2002.-№ 5.

Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности /Под ред. Д.И.Фельдштейна.-М.:Межд. Пед академия, 1995.

Борисова Е. Индивидуальный подход к мотивации сотрудников (По материалам конференции “Управление предприятием: система мотивации персонала”)//Персонал-МИКС.-2002.-№ 2.

Брентано Л. Опыт теории потребностей.-Казань, 1921.

Верт Н. История России. 1900-1991 г.-М., 2000.

Галенко В.П.,Страхова О.А., Файбушевич С.И.Управление персоналом и эффективность предприятий.- М.: Финансы и статистика,1998.

Дафт Р. Менеджмент.-СПб.: Питер, 2002.

Социально - психологические факторы эмоционального благополучия дошкольников в условиях образовательного учреждения: комбинированные методы работы с персоналом детского сада

Микиева И.Н., ГБОУ Центр развития ребенка
– детский сад №2042 ЮЗООУ, г. Москва

Субъективное благополучие личности представляет собой интегральное психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе и несущее в себе активное начало. Оно содержит все три компонента, психического явления - когнитивный, эмоциональный, поведенческий и характеризуется субъективностью, позитивностью и глобальностью измерения (Deiner, 1993). Эмоциональный компонент субъективного благополучия часто рассматривают как самостоятельный феномен (Кучерова Е.В., 1996 и др.), когда речь заходит о детях. Эмоциональное благополучие личности (ЭБЛ) изучают и как показатель ее психологического здоровья (Пахальян В.Э., 2006 и др.). Измеряемыми показателями ЭБЛ может приниматься позитивное эмоциональное переживание отношений со сверстниками, со значимыми взрослыми, такая же модальность отношения к самому учреждению (режим дня, виды деятельности, оборудование, игрушки, питание и т.п.) и т.п. То, как ребенок принимается в группе сверстников, какой социометрический статус он занимает (эмоциональное предпочтение других), насколько оправданы его потенции на лидерскую позицию и т.п. зависит и качество его отношения к себе и другим. Многочисленные исследования самосознания детей дошкольного возраста показывают, что отношение к себе (образы Я) в дошкольном возрасте может меняться в зависимости от социального окружения. В связи с чем, по мере взросления ребенка субъективно воспринимаемая им значимость агентов социализации (семьи, детского сада, группы друзей), не зависимо от степени их психологической близости, возрастает.

Современные дети дошкольного возраста большую часть времени проводят не с родителями, а в образовательном учреждении. В связи с этим, с нашей точки зрения, важным условием их благополучия являются такие факторы как психологический климат в группе детского сада, понимаемый как совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивному взаимодействию сверстников или взрослых с детьми, а также субъективно воспринимаемые детьми условия существования в детском саду (режим дня, питание,

занятия и т.п.). Существенную роль в регуляции психологического климата в группе детей и в организации их жизнедеятельности в детском саду играют педагоги (воспитатели). Особенности восприятия ими своих воспитанников, категоризация на «плохих и хороших», «удобных и не очень», а также высокая стереотипизация перцептивных процессов, требуют коррекции.

Все вышеизложенное послужило основанием для создания комплексной диагностико-коррекционной работы с персоналом детского сада.

Предположили, что условия жизнедеятельности детей в разных детских садах (расположенных в одном административном округе), могут отличаться по показателям микроклимата в конкретной группе детского сада, а также в зависимости от стратегий профессионального поведения воспитателей. Выбор педагогами тех или иных стратегий во многом зависит от выбранной в учреждении направленности на создание развивающей среды, предполагающей формирование субъектных качеств формирующейся личности, или на поддержание субъект - объектных отношений педагогов с воспитанниками, при которых акцент ставится на послушании детей, формировании у них только исполнительских качеств. Предположили, что эмоциональное благополучие дошкольников в детском саду связано с психологическим микроклиматом в группе детского сада, который обусловлен стратегиями профессионального поведения воспитателей, отношением детей друг к другу и реакцией детей на стратегии поведения воспитателей.

В рамках эмпирической части разрабатывались разнообразные формы работы с педагогическим персоналом с целью повышения их психологической компетентности, которая рассматривалась как условие эмоционального благополучия их воспитанников.

На поисковом этапе исследования проводили групповое интервью, целью которого стало выявление спектра проблем, связанных с отношением педагогов к воспитанникам, их представлениями о «принимаемых» и «отвергаемых» детях.

На следующем этапе работы сформулировали опросник. Инструкция включала установку на описание воспитателем качеств такого ребенка, с которым ему было бы приятно взаимодействовать в рамках групповой деятельности. Использовали прием «открытых» вопросов, в котором воспитателям предлагалось представить, что у них есть возможность выбрать группу таких детей, с которыми было бы легко и приятно работать. Рабочее название опросника - «Образ идеального/реального ребенка в представлениях воспитателя». Воспитателям было предложено завершить 9 суждений, такие как: 1. Это дети, которые... 2. Приходилось ли Вам работать с такими детьми... 3. Во взаимодействии с другими детьми такие дети... 4. Во взаимодействии со взрослыми такие дети... 5. Считаю, что таким детям иногда можно позволить... 6. Даже для таких детей недопустимы следующие поведенческие реакции... 7. Мне нравятся дети, которые... 8. Мне не нравятся дети, которые... 9. С такими детьми я могла бы...

Ответы педагогов были проанализированы с помощью контент-анализа.

С этой целью были выделены следующие категории: I – Личностные качества детей «принимаемые»; II – Личностные качества детей «отвергаемые»; III – Личностные качества детей, проявляемые ими в ситуациях взаимодействия со взрослыми; IV – Личностные качества детей, проявляемые ими во взаимодействии с другими детьми.

Обработка данных включала частотный анализ. В результате по каждой из выделенных категорий были выявлены следующие суждения.

I «Принимаемые личностные качества» – это любознательные, умные, послушные, добрые, внимательные, здоровые, дружелюбные, воспитанные, коммуникативные, веселые, непосредственные и др. качества детей; II «Отвергаемые личностные качества» – это агрессивные, несдержанные, капризные, авторитарные, демонстративные, злые, непослушные, грубые, конфликтные, апатичные, невнимательные, обидчивые, плаксивые, истеричные и др.; III Личностные качества, проявляемые в ситуациях взаимодействия со взрослыми: внимательные, заинтересованные, послушные, сдержанные, общительные, рассудительные, контактные, воспитанные, открытые, помогающие, ответственные и др. качества детей;

IV Личностные качества, проявляемые в ситуациях взаимодействия с другими детьми – контактные, активные, инициативные, спокойные, дружелюбные, общительные, доброжелательные, лидеры, любознательные, уступчивые и др. качества.

В дальнейшем педагогам было предложено вспомнить и назвать число детей в группе, которое соответствует образу «идеального ребенка». После этого, предложили оценить реальных детей, посещающих группу каждого конкретного воспитателя. Отклоняясь от линии анализа, следует заметить, что были случаи, когда два руководителя (два воспитателя), работающие с одной и той же группой детей, по-разному оценивали одних и тех же детей и наоборот, давали схожие оценки.

Результаты опроса показали, что образ «идеального ребенка» не превалирует среди оценок реальных детей в сознании воспитателей. Наоборот, говоря о реальных детях, воспитатели отмечают детей с поведенческими особенностями, которые вызывают наибольшие трудности. Среди этих детей были выделены следующие категории детей с поведенческими особенностями такими, как: «Гиперактивные», «Агрессивные», «Демонстративные», «Застенчивые», «Асоциальные».

Затем, на основании полученных данных, был сконструирован опросник «Ситуации», построенный на основе приема «незаконченных предложений». Воспитателям было предложено 10 ситуаций, наиболее часто встречающихся в их повседневной работе с выделенными категориями детей. Для каждой категории детей предлагалось по две ситуации. Воспитатели предлагали свой вариант выхода из каждой ситуации. Полученные ответы были обработаны с помощью контент-анализа и последующего частотного анализа. На основании полученных ответов, выделили следующие стратегии профессионального поведения воспитателей: сотрудничество, подавление, игнорирование, уход, компромисс, арбитраж, информирование, медиаторство, активизация, уступка, демонстрация образца поведения, поощрение, переключение внимания, помогающая.

Частотный анализ стратегий профессионального поведения показал, что большинство педагогов использовало стратегии, не учитывая поведенческих особенностей детей. Например, с агрессивными детьми часто использовалась стратегия информирования и помогающая, а стратегии демонстрация образца поведения, игнорирования, ухода исключались; с гиперактивными часто использовалась стратегия компромисс, переключения внимания, но мало использовались стратегии уступки, ухода, поощрения и др.

Анализируя данные проведенного исследования, направленного на изучение особенностей взаимодействия воспитателей с воспитанниками детского сада и их влияние на психологическое здоровье ребенка, предположили, что наибольшие трудности вызывает работа с детьми, проявляющими агрессию по отношению к сверстникам, демонстративными и гиперактивными.

С целью изменения отношения педагогов к воспитанникам была организована серия тренинг-семинаров, направленная на отработку продуктивного взаимодействия с данными группами воспитанников.

Каждый тренинг-семинар строился по одному алгоритму:

1. Упражнение на разогрев (например, упражнение «Образ агрессивного ребенка» - рисунок предполагаемого агрессивного ребенка с помощью геометрических фигур разного цвета; «Ассоциации» - для создания образа демонстративного ребенка; игра «Колпак мой треугольный», как вариант игры для гиперактивных детей).

2. Информирование включало краткое изложение о природе (причинах) поведенческих особенностей, способах коррекции поведения ребенка в условиях его пребывания в группе детского сада.

3. Ролевое проигрывание проблемных задач-ситуаций с опорой на полученные знания. Причем, решение задач проводилось как в парах, так и индивидуально, но с последующей защитой своего решения на группе. Использовался прием «помощь группы». Роли распределялись случайным образом, вытаскивались карточки.

4. В конце занятия предлагалось контрольное упражнение на рефлекссию своего отношения к данной категории детей. Например, повторное выполнение упражнения «Образ агрессивного ребенка» показало, как изменилось представление об агрессивном ребенке после проделанной работы, появились более округлые формы, яркая цветовая гамма, при этом частично сохранились «колючки», угловатость объектов. Из пояснений воспитателей: «он стал мягче, но я все равно оставляю красную голову и треугольные формы, потому что так вижу агрессив-

ного ребенка», «образ стал мягче, я увидела ребенка изнутри», «для меня ничего не поменялось во внешнем облике агрессивного ребенка»... При повторе «Ассоциаций» произошли изменения в сторону более сладких фруктов, удобной мебели и добрых животных...

Особенность проведения данных видов деятельности связана с ограниченным по времени периодом (обеденный перерыв) -1,5 часа и мотивацией самих воспитателей (темы и их проблематика предварительно выявлялись, обсуждались и выбирались непосредственно самими воспитателями, а не предложены другими специалистами). После проведения первого тренинг-семинара для воспитателей, другие педагоги детского сада изъявили личное желание присутствовать и включиться в эту работу.

Анализ проведенных семинаров показал, что увеличилась активность воспитателей и педагогов, появилась заинтересованность. Педагоги проговаривали: «понравился семинар, заставил задуматься», «познавательно, понравилась структура семинара, теория и потом решение педагогических ситуаций», «хорошо, что игры даются, пусть будет так»...

Тему тренинг-семинаров хотелось закончить рассказом о заключительном упражнении на одном из них. Воспитателям было предложено ответить на вопрос «Дети, с которыми мы работаем. Какие они?». Ответы вписывались в изображение солнышка. Вот какой получился портрет детей дошкольного возраста: замечательные, жизнерадостные, улыбчивые, искренние, непосредственные, добрые, шустрые, ласковые, с чистотой и ясностью в глазах, талантливые, творческие!

Безусловно, для поддержания позитивного эффекта динамики отношения к детям с поведенческими особенностями впоследствии проводилась работа по организации коррекционно-развивающих форм взаимодействия.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что проведение любых форм работы с педагогами требует в первую очередь, изучения спектра проблем, выявления психологических причин формирования стратегий профессионального поведения, направленных на поддержание его благополучия в детском саду. Речь идет об удовлетворенности статусом профессии, уровнем материального благосостояния, о личностных характеристиках педагога, которые могут быть рассмотрены как детерминанты его профессионального поведения (конфликтность, конформность, самооценка, уровень притязаний и т.п.).

Литература:

1.Кучерова Е.В. Эмоциональное благополучие детей как показатель их психологического здоровья. М.: Педагогика, 1996.

2.Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2006.

3.Deiner E. Review of the satisfaction with life scale // Personality Assessment, 1993.

Социально-психологические условия актуализации многоуровневого группового субъекта

Мирошниченко О.А., Курский государственный университет, г. Курск

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 13-16-46003 а/р

Проблема. Исследование групповых феноменов на протяжении многих лет остаются одним из приоритетных направлений в зарубежной и отечественной социальной психологии. Вместе с этим не существует приемлемого теоретического объяснения фактов неоднозначности групповой динамики и эффективности совместной деятельности малых групп в различных социальных условиях. На том или ином этапе своего развития, в той или иной сфере жизнедеятельности, в различных условиях группа как субъект актуализирует себя по-разному, достигает тех или иных результатов. Прогнозирование ситуации группового развития, выявление условий оптимального функционирования группового субъекта является важным с практической точки зрения.

Групповой субъект определяется как системное и динамическое качество малой социальной группы, взаимосвязанных и взаимодействующих людей, проявляющееся тогда, когда она действует как единое целое в значимых социальных ситуациях, осуществляя разные виды

активности (деятельность, общение, отношения и др.), в том числе преобразовывает эти ситуации и саму себя, осознавая, что именно она является источником этих действий и преобразований.

Для нас концептуально важным является положение о том, что ориентация на коллектив (высший уровень развития группового субъекта) как эталон совершенствования малой группы предполагает постулирование более сложного содержания психологической жизни малой группы, чем оценка эффективности непосредственного контакта в совместной деятельности. Группа (коллектив) наделяется характеристикой субъектности, которая раскрывается понятиями «общественная активность», «сверхнормативная активность», «самоуправляемость» и в целом сводится к способности группы преобразовывать социальную среду. При анализе процесса актуализации группового субъекта необходимо уделить внимание как на групповое взаимодействие, наблюдаемое непосредственно, так и на групповые взаимоотношения, скрытые от непосредственного наблюдения, учитывая при этом внешние социальные условия.

Феномен многих уровней актуализации группового субъекта недостаточно исследован в социальной психологии и требует проработки как концептуальных, так и методологических основ исследования феномена многоуровневости группового субъекта. С точки зрения развития социально-психологической теории представляется необходимым рассмотреть вопрос о том, в какой мере и на каких уровнях группа актуализирует себя как субъект деятельности (что проявляется в организованности, целенаправленности, мотивированности, подготовленности, результативности), как субъект отношений (что проявляется в сплоченности, идентификации, референтности), субъект общения (что проявляется в психологическом климате, совместимости, эмоциональных отношениях), межгрупповой активности применительно к различным социальным условиям].

Организация и методы исследования. Цель проведенного нами исследования заключалась в изучении социально-психологических особенностей процесса актуализации группового субъекта в различных социальных условиях.

В качестве объекта исследования выступает малая группа как субъект жизнедеятельности. Предметом исследования являются социально-психологические факторы, влияющие на актуализацию группового субъекта.

Методы исследования представлены в виде методического блока, включающего наблюдение, беседу, бланковые и аппаратные методики, элементы естественного эксперимента, в том числе: тест-опросник «Уровни развития группового субъекта» (К.М. Гайдар) – предназначен для изучения уровня развития группового субъекта, «Экспертная оценка взаимодействия в группе» (С.В. Сарычев и А.С. Чернышев), «Экспертная оценка сплоченности в группе» (С.В. Сарычев и А.С. Чернышев), аппаратная методика «Арка», представляющая собой модель экспериментальной групповой задачи, требующей дружного, согласованного, практического действия группы людей в количестве от двух до двадцати человек, спортивно-туристическая эстафета. В процессе осуществления исследования с использованием прибора-модели «Арка» осуществлялось измерение следующих эмпирических референтов: время, затраченное на исполнение задания, качество сборки (количество ошибок), ориентировочная основа предстоящей совместной деятельности, характер взаимодействия.

Гипотезой исследования является предположение о том, что процесс актуализации многоуровневого группового субъекта обусловлен внешними (оптимальные, стандартные и напряженные условия) и внутренними (субъектные особенности группы) условиями его жизнедеятельности.

Эмпирическую базу исследования составили молодежные группы Курской региональной общественной организации «Объединенный центр «Монолит» (на базе Детского оздоровительного лагеря «Заря»). Всего в исследовании приняло участие 12 малых молодежных групп (180 детей), возраст респондентов 12-17 лет и 15 взрослых – инструкторы, методисты центра.

В качестве зависимой переменной выступала актуализация группового субъекта, которая изучалась через результативность совместной деятельности, уровень активности группы, субъектность группы. Независимыми переменными выступили внешние условия (стандартные, напряженные, оптимальные), внутренние условия (уровень социально-

психологической зрелости группы, направленность, организованность, психологический климат, интеллектуальная коммуникативность группы, взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе, лидерство и др.).

Результаты исследования. Анализ социально-психологических особенностей актуализации группы начнем с описания уровня развития группового субъекта. Исследованные нами группы были сопоставимы по социально-демографическим характеристикам (пол, возраст, количество членов в группе), длительности существования группы, бытовым условиям повседневной жизни, общей окружающей обстановке.

Диагностика уровня развития группового субъекта по методике К.М. Гайдар позволила выявить: три группы высокого уровня развития (протосубъектный уровень), четыре группы, уровень развития которых выше среднего (просубъектный уровень), три группы среднего уровня развития (мезосубъектный уровень) и две группы, уровень развития которых ниже среднего (квасисубъектный уровень). Групп с низким уровнем развития (досубъектный уровень) выявлено не было.

Экспериментальное исследование актуализации малых молодежных показало, что субъектные свойства каждой из изученных нами групп в различных социальных условиях (оптимальных, напряженных, стандартных) актуализируются в различной степени.

Отметим, что в обычных условиях группы высокого уровня развития и группы с уровнем развития выше среднего показывают хорошие результаты за преимущество первых. Группы высокого уровня развития в обычных и напряженных (особомотивированных) условиях выполняют совместную деятельность безотказно, с минимальным количеством ошибок. Члены этих групп придают большое значение выработке плана предстоящей деятельности, согласованию своих действий, сосредоточены на достижении групповой цели, при этом важным является улучшение, прежде всего, собственного результата группы. В изменившихся условиях совместной деятельности они стремятся учесть ошибки, перестраивают свое взаимодействие, актуализируют имеющийся опыт взаимодействия. Следует отметить роль лидера, который выступает в качестве координатора действий.

У групп, уровень развития которых выше среднего, также как и в группах высокого уровня развития, лучшие результаты наблюдаются в напряженных условиях совместной деятельности (сбор «Арки» на рекорд). Особенностью таких групп является снижение качества плана предстоящей деятельности. В процессе деятельности работали активно, каждый выполняя свою функцию. В некоторых группах рассогласованность действий чаще наблюдается в напряженных условиях. Однако следует отметить, что группы стремятся к достижению лучшего результата, анализируют предыдущий опыт.

В группах среднего уровня развития субъектности наблюдается повышение результата совместной деятельности в напряженных условиях, но при этом меньше внимания уделяется планированию предстоящей деятельности, согласование действий осуществляется стихийно, во время сборки чаще возникают разногласия. Члены таких групп осознают отсутствие согласованности и рассогласования функций, но не всегда пытаются осуществить такое согласование даже ради улучшения результата. Члены группы и группы в целом не в полной мере проявляют свои возможности и активность.

Группы с уровнем развития ниже среднего характеризуются снижением безотказности в напряженных условиях совместной деятельности, деятельность таких групп складывается стихийно, активность и инициативность членов групп довольно низкая, функции во время осуществления совместной деятельности не согласованы, у ряда членов групп они дублируются. План предстоящей совместной деятельности отсутствует или характеризуется низким качеством.

Согласно результатам работы на «Арке» и спортивно-туристической эстафете, а также наблюдению за группами в естественных условиях их жизнедеятельности, у нас определились три лидирующих группы, которые отличаются высокой степенью самоорганизованности, способностью прогнозировать и планировать свою деятельность, способностью достигать общегрупповой цели, анализировать свои результаты и учитывать имеющийся совместный опыт. Эти группы рационально используют свои ресурсы, склонны к конструктивному взаимодействию как внутри группы, так и с другими группами. Группы эффективны в обычных условиях

жизнедеятельности, так и в напряженных условиях (межгрупповые соревнования, особомотивированные условия), быстро и адекватно реагируют на изменения условий. Данные группы актуализируют себя в полной мере, действуя исходя из ситуации, осознанно оценивая социальную ситуацию и свои возможности, способны преобразовывать как ситуацию, так и себя, перераспределять функции, ставить новые цели. Группы имеют высокий статус в основной организации. Следует отметить, что в данных группах наблюдаются стабильные результаты их совместной деятельности.

Нечто противоположное наблюдается в группах находящихся на квазисубъектном уровне развития. Совместная деятельность в таких группах малопродуктивна, члены группы не умеют выстраивать внутригрупповое взаимодействие, часто возникают противоречия, в группах нет четкого понимания общих целей, либо они фактически отсутствуют. Эти группы проявляют эпизодическую активность, возможности и ресурсы группы используются неэффективно. В отдельных случаях участники таких групп могут проявить интерес к какому-либо общему делу и достичь конкретных результатов, однако проявленная активность как быстро появляется, так же быстро может угаснуть. В целом, актуализацию таких групп можно охарактеризовать как непродуктивную, ситуативную, неосознанную.

Группы среднего уровня развития демонстрируют достаточную эффективность, в том числе и в напряженных условиях совместной деятельности. Согласование функций для них представляет некоторую трудность, однако все же может наблюдаться попытки перестроить взаимодействие для оптимизации совместной деятельности. В целом такие группы демонстрируют воспроизводяще-продуктивный уровень активности, свидетельствующий о том, что они владеют ситуацией, способны использовать имеющийся опыт совместной деятельности, но испытывает сложности в изменяющихся условиях жизнедеятельности. Итак, актуализация групп среднего уровня развития характеризуется как частичная, ситуативная, не всегда осознанная, чаще проявляющаяся в воспроизводяще-продуктивной форме совместной активности.

В группах с просубъектным уровнем развития имеются некоторые отличия от групп протосубъектов. Совместная деятельность таких групп достаточно продуктивна, они осведомлены о целях совместной активности, группа способна успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. Действия большинства членов группы слажены, способствующие эффективной работе. Данные группы проявляют устойчивую тенденцию к актуализации имеющихся потенциалов. Они используют имеющийся опыт совместной деятельности, в полной мере владеют ситуацией, при этом решают не только стандартные задачи, но и требующие адаптации. Однако, в определенных условиях, наблюдается некоторое рассогласование и снижение результативности.

Таким образом, свойства группового субъекта в различных социальных условиях актуализируются в определенном диапазоне показателей совместной деятельности. Более того, в одних социальных условиях групповой субъект максимально актуализирует собственные социально-психологические свойства, а в других – на более низком уровне, порой - на минимально возможном. Также следует отметить, зависимость процесса актуализации группы от уровня ее субъектного развития. Так, группы высокого уровня развития стабильно и эффективно актуализируют свои групповые свойства.

Разные качества совместной деятельности у одной группы могут актуализироваться в различной степени (к примеру, скорость и точность экспериментальных заданий на приборе-модели «Арка» и в спортивно-туристической эстафете). В ряде проб группа может добиться налаживания хороших отношений в группе, но плохо (с ошибками и отказами) и долго выполнять задание. В этих тенденциях проявляется своеобразие, «индивидуальность» группы, которая в разные моменты своей жизнедеятельности актуализирует свои психологические свойства на разных уровнях, что позволит говорить об актуализации многоуровневости группового субъекта в различных социальных условиях [6].

При исследовании молодежных групп подтвердились данные, полученные в ходе экспериментальных исследований К.М. Гайдар, С.В. Сарычева, А.С. Чернышева о феноменологии и динамике актуализации уровней группового субъекта в различных социальных условиях [1; 4; 5; 6]. Впервые по результатам исследования молодежных групп в условиях развивающей социальной среды получены данные об актуализации разных уровней группового субъекта

(протосубъектный, просубъектный, мезосубъектный и квазисубъектный) в совместной деятельности и общении.

Литература

Гайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.

Журавлев А.Л. Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива // Психол. журн. – 1988. – Т.9. – № 6. – С. 53–64.

Мирошниченко О.А. Социально-психологические аспекты исследования группы как многоуровневого субъекта // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – №1 (25). Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/029-035.pdf>

Сарычев С.В. Надёжность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 155 с.

Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лобков Ю.Л., Скурятин В.И. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). – Воронеж : Кварта, 2007. – 210 с.

Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лунев Ю.А. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. – 189 с.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях широкопрофильной подготовки специалистов

Мищик С.А., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф.Ушакова,
г. Новороссийск

Дальнейшее развитие психолого-педагогического сопровождение образовательного процесса в условиях широкопрофильной подготовки специалистов определяется развитием психологической теории деятельности, психолого-педагогического системного анализа и теории формирования интеллекта. Решение проблемы подготовки специалистов ориентируется на единство всех методологических, теоретических и практических подход в создании целостно-системной модели учебной и профессиональной деятельности, которая может моделироваться математическими методами. Поэтому особую актуальность определяет общеметодологический подход в формировании научно-профессионального цикла подготовки специалиста.

Эту схему можно представить в виде взаимосвязанных этапов образовательного цикла, реализующих базисность научно-педагогической теории, фундаментальность профессиональной подготовки, широкопрофильность учебной-профессиональной деятельности и педагогический характер математического моделирования целостно-системного учебного процесса.

В настоящее время эти отдельные элементы решают определённые организационно-педагогические задачи. Так федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации является нормативным правовым актом, устанавливающим перечень учебных предметов и объём учебного времени, отводимого на их изучение по ступеням общего образования и учебным годам. Разработанный на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования является основой для разработки региональных учебных планов образовательных учреждений.

В плане решения проблемы фундаментализации образования определено, что в процессе общенаучной подготовки студентов высшей технической школы происходит: усиление в содержании высшего профессионального образования абстрактных, теоретических, прогнозных, проектных компонентов общетехнического знания; проектирование циклов общенаучных дисциплин, обобщенно и адекватно отражающих фундаментальные идеи, логику и структуру соответствующих наук с современных позиций; целенаправленная структурно-содержательная перестройка учебных курсов на основе сочетания онтологических, специально-научных и дидактических идей, поднимающих их статус до уровня фундаментальных.

Решение проблемы широкопрофильной подготовки специалистов труду требует формирования новой "технологии мышления", то есть нового способа ориентировки в системе производства в целом. В результате, трудовой деятельности возвращается естественная целостность, единство интеллектуального и исполнительного ее компонентов, а сам труд приобретает новый профессионально-квалификационный уровень – «широкопрофильность»

Широкопрофильный специалист, не как "многопрофильный", приобретает возможность решать практические задачи разного профессионального профиля, которые выполняются на единой ориентировочной основе деятельности. Это задачи по осуществлению любого этапа "жизненного цикла" технического объекта: проектирование, конструирование, производство и эксплуатация. Все это и означает реальное стирание граней, разделявших труд рабочего и инженера.

Для формирования широкопрофильной трудовой деятельности существенное значение имеют психологические исследования, которые раскрывают условия воспитания в обучении разных способов мышления. При этом способ мышления формируется как определенный тип ориентировки в предмете деятельности.

В этой связи для формирования широкопрофильной трудовой деятельности важно выделить особую ориентировочную основу деятельности, специфический "ориентировочный образ". Ориентировка на системную организацию объекта и становится тем общим, единым содержанием ориентировочной основы, которая и позволяет осуществлять деятельность разного профиля, открывает теоретические основы творческой трудовой деятельности.

Проблема математического моделирования учебного процесса непрерывно связывается с его контролем, позволяющих реализовать стратегию повышения качества подготовки специалистов и решать проблемы эффективного управления сложными социально педагогическими системами. При этом: разработан метод построения педагогических систем рефлексивного типа, основанный на системном подходе и декомпозиционных процедурах; показано, что система комплексного мониторинга качества образования может быть смоделирована как рефлексивная с двумя рангами рефлексии и описанием в дизъюнктивно - конъюнктивной форме; разработана методика объективного отбора содержания образования с учетом прогноза развития отрасли и минимумом субъективизма, а также выделения "ядра" предметной области на основе информационно-поисковых тезаурусов.

Дальнейшие исследования требуют создания единого целостно-системного цикла подготовки специалистов через базисность, фундаментальность, широкопрофильность, педагогичность процесса формирования.

Психолого-педагогический системный анализ является одним из базисных средств процесса формирования специалиста широкого профиля - профессионального образа целостно-системной личности. Множество действий системного анализа определяют общую технологию решения выделенной проблемы. Следующим действием психолого-педагогический системного анализа определяется процесс установления порождающей среды, формирующей начальную фазу процесса исследования.

Порождающая среда выступает в различных качествах; от генетических до функциональных; от материальных до идеальных; от теоретических до практического решения проблемы. С точки зрения психолого- педагогического системного анализа порождающая среда определяет такие теоретико-практические проблемы, которые требуют радикального решения выделенных задач контрастными формулировками, задающих проблемность ситуации. При этом применяется принцип разномасштабного представления в пространственной и временной интерференции выбранных фактов.

Теоретические и эмпирические подходы в определении порождающей среды устанавливают уровни базисности и фундаментальности как предлагаемой модели представления проблемы, так и характера анализируемых отношений между фактами практического уподобления. Поэтому сам системный подход предъясвляет строго заданный алгоритм действий и операций установления порождающей среды. Если первое действие системного анализа в конкретной форме требует заданного операционного состава последовательностей, то процесс средоопределения предлагает многовариантный подход в подборе каждого элемента системы в зависимости от глубины проработки модели.

Установление порождающей среды происходит через три циклических этапа. На первом этапе устанавливается соответствие между выделенными структурными элементами системы, как соответствующей фазы проработки первого действия, так и множеством рассматриваемых фактов окружающего материально-социального пространства. На втором этапе организуется процесс стабильного выполнения формируемой функции при непосредственном влиянии выбранных внешних структурных параметров. На третьем этапе вводятся дополнительные внешние изменения, которые изменяют стабильную функцию системы. При этом ставится задача определения уровня автоматического управления системой при дестабилизации связи объект-среда. В целом, эти фазы подчёркивают существование деятельностных основ порождающей среды относительно ориентировочного, исполнительного и контрольного компонентов операционного состава.

Общая карта формирования порождающей среды также отражает общий циклический характер процесса формирования всего предметно-деятельностного цикла учебно-профессионального познания. Можно создать своеобразный банк порождающих средовых данных, которые надо формировать по принципу целостной системности относительно фазы развития образовательного процесса. Тогда возникает инвариантная форма существования и функционирования порождающей среды. Уровень целостно-системного соответствия между выделенной системой и порождающей средой позволит в дальнейшем сформировать корреляционные педагогические функции математического анализа динамики всего учебно-воспитательного процесса.

Второе действие психолого-педагогического системного анализа - установление порождающей среды - задаёт историческую форму существования и развития целостно-системной личности относительно целостно-системного цикла жизнедеятельности. Это устанавливает новые формы теоретической и практической проработки учебно-профессионального материала базисной, фундаментальной и широкопрофильной направленности.

Теоретический учебный материал средообразующего характера задаёт общую схему системного анализа выделенных качеств, когда с историческим оттенком представляется вся порождающая среда: весь базисно-исторический массив отражается как системное образование; отбираются генетические факты, которые определяют весь смысл возникающей проблемы; устанавливаются внешние свойства элементов целостно-системного цикла; представляются уровни исторического анализа познавательных событий; отбирается уровневая структура, выделенного соответствия; устанавливаются структурные фактор-элементы заданного уровня; отражаются порождающие, системообразующие связи данного уровня сложности; отбираются межуровневые связи историко-генетического характера; устанавливаются формообразующие элементы порождающей среды относительно современных структурных форм; представляются переходные системные свойства среды по параметрам сложности, разнообразия и упорядоченности; отражается статическое, динамическое и переходное поведение среды относительно исторического анализа; отбираются перспективные прогнозы, подтверждённые историческим развитием учебно-воспитательного процесса.

В целом, возникает система практических и лабораторных работ по учебным курсам, когда тип учебных задач и практикумов задаётся видом и этапом формирования второго действия системного анализа, когда выделяется порождающая среда по воспитанию целостно-системной личности.

Целостные свойства системы устанавливают характер сформированных внешних характеристик системы без учёта её сложности, упорядоченности и разнообразия параметров объекта. Эти свойства системы задают характер сформированности относительно цели её развития. Известный тезис, что система в своём развитии стремится к целостности, определяют все палитры психолого-педагогических условий этой многообразной жизнедеятельности, которая отражает четыре основных направления анализа данного процесса.

Первое направление анализа устанавливает собственную структуру данного действия. То есть раскрываются психолого-педагогические направления ориентирующего компонента деятельности по определению целостных свойств объекта. При анализе материальных объектов сразу раскрывается пять основных целостных свойств: пространственные, временные, гравитационные, силовые и энергетические. При исследовании широкопрофильности профес-

сиональной деятельности анализируются дополнительно деятельностные формы целостно-системного учебного компонента. Устойчивость целостно-системного учебного процесса определяется уровнем внутренней системности всего объекта и целостно-системного цикла в целом.

Второе направление анализа действия системного анализа по определению целостных свойств объекта характеризуется способом реализации этого процесса. То есть каждая операция целостности характеризуется применением всего анализа по реализации выделенной цели. Применение различных операционных схем исполнения определяет уровень сформированности каждой операции. Выделенная вариативность операций исполнительской части действия позволяет задать решение педагогических задач относительно минимаксной или максиминной степени реализации поставленной цели учебно-профессиональной деятельности.

Третье направление анализа действия системного анализа по определению целостных свойств объекта представляется уровнем мониторинга всего процесса достижения выделенной целостности. Можно выделить многочисленную группу таких показателей, которые задаются по характеру целостности самого учебного процесса, каждого элемента цикла, уровнем взаимосвязей самих циклов, образующих многомерные кванты взаимодействий учитель-ученик. Характер автоматизации мониторинга устанавливает общий уровень сформированности действия системного анализа по определению целостных свойств системы.

Четвёртое направление анализа действия системного анализа по установлению целостных свойств объекта определяет уровень интеграции и дифференциации основных параметров целостности. Можно составить базисные многомерные матрицы, которые будут образовывать педагогические математические модели учебного процесса. Если одномерная матрица образует элементарный вектор базисности, то двумерная матрица позволяет спроектировать сложную учебно-профессиональную широкопрофильную модель. Трёхмерная матрица целостно-системного учебного процесса образует гиперпространство учебно-пространственных взаимодействий, которые могут создавать различные облачные образовательные технологии.

По назначению, третье действие психолого-педагогического анализа – определить целостные свойства системы, может выполнять три дополнительные фундаментальные функции. Данное действие задаёт тип учебных теоретических задач, решение которых устанавливает способ раскрытия предмета изучения. Именно целостные свойства объекта раскрывают его многогранные будущие параметры и характеристики, задают уровень нормативной творческой деятельности, когда можно составить компоненты вектора творческой деятельности и сформулировать класс педагогических задач, задающих уровень широкопрофильности профессиональной деятельности. Это позволит проектировать соответствующий уровень целостно-системной личности.

Применение действия системного анализа по установлению целостных свойств объекта раскрывает громадные перспективы в области организации лабораторного практикума. В этом случае тематика лабораторных работ позволит создавать циклы лабораторных работ по исследованию и проектированию новых пространственно-временных-гравитационно-силовых-энергетических отношений в многомерных пространствах. Деятельностные компоненты данного процесса по установлению целостных свойств учебно-профессиональной деятельности позволяют создавать многовариантные технологии повышенной эффективности исследовательской деятельности от выполнения отдельных практических действий, до создания автоматизированных лабораторных систем.

Максимальная базисно-фундаментально-широкопрофильная эффективность действия системного анализа по определению целостных свойств системы может быть достигнута при решении исследовательских задач различной направленности от учебной до истинно-исследовательской. В этом случае процесс выделения целостных свойств превращается в настоящий исследовательский процесс сформированный не на эмпирических, а теоретических основаниях. Когда чётко выделяются все этапы целостно-системного цикла жизнедеятельности со всеми его двенадцатью компонентами, а также все двенадцать форм развития самого системного действия системного анализа по выделению целостных свойств системы многомерного целостно-системного Мира.

Психолого-педагогический системный анализ определяет базисную методологию и формирует метод представления специалиста широкого профиля – результат практической реализации целостно-системного учебного процесса. Четвёртым базисным действием психолого-педагогического системного анализа является действие по формированию уровней строения системы.

Процесс формирования уровней строения или анализа системы задаётся общим принципом иерархии разложения сложной функции системы на более простые и частичные функции отдельных структурных элементов. При этом можно определить единство противоположных функций: широкопрофильная функция складывается из отдельных частичных операций.

В целом, процесс формирования уровней строения системы складывается из четырёх основных фазовых состояний системы: 1) разложение общей целостной функции системы на составляющие функции с постепенным расчленением операций на элементарные; 2) определение целостно-системных функций предметных условий каждого цикла жизнедеятельности на любом этапе их представления; 3) выделение целостно-системных функций оперативных условий любого цикла жизнедеятельности на произвольной форме их формирования с заданными характеристиками; 4) обеспечение принципа смещения предметных условий цикла жизнедеятельности при прямом и обратном анализе предметно-структурных элементов процессов воспитания специалистов широкого профиля. Процессы фазового перехода развития циклов определяют мультипликативную форму развития. Рассмотрим эти фазовые состояния.

Процесс разложения общей целостной функции системы на составляющие функции с постепенным расчленением операций на элементарные подчиняется общей логике системного анализа, когда на каждом этапе последовательно формируется новое оперативное состояние. При этом сама функция формируется по нейронному принципу с чётким выделением ориентационной, исполнительной и контрольных компонентов отдельной функции – действия. Этот последовательный процесс, имея последовательное прохождение через все заложенные функции системы, определяет общую циклическую стратегию перехода от целостных к системным свойствам объекта.

Определение целостно-системных функций предметных условий каждого цикла жизнедеятельности на любом этапе их представления продолжает развитие процесса формирования многоуровневого состояния системы по предметно-структурным принципам, когда их представление выражается через их многофункциональное состояние, соответствующее базисным формам процесса формирования широкопрофильного мышления. Каждое предметное условие является ориентирующим компонентом соответствующего цикла жизнедеятельности и характер последующего состояния следующих или предыдущих элементов определяется общим технологическим уровнем заданной функции.

Выделение целостно-системных функций оперативных условий любого цикла жизнедеятельности на произвольной форме их формирования с заданными характеристиками устанавливает последовательное функциональное состояние всего цикла жизнедеятельности. Оно задаёт направление базисного функционального состояния цикла, когда множественные системные действия могут приобретать определённые формы процесса заданного поведения цикла. Сложность каждой новой функции направлена на задание начальных условий функционирования предметных условий объектов и установление целостно-системных перспектив их широкопрофильной направленности. Одновременно межфункциональная связь определяет единство типов структур каждого оперативного условия.

Таким образом, многомерное представление циклов учебной жизнедеятельности позволяет сформировать гиперпространства целостно-системных широкопрофильных процессов. Они задают новые дидактические принципы, обеспечивающие педагогический анализ всех образовательных процессов. Принцип многоуровневого моделирования задаёт высший уровень педагогического мастерства преподавателя, который определяется знанием тщательного представления всей палитры педагогических проблем от выделения новых образовательных задач до генерирования интегральных форм целостно-системного моделирования учебно-профессиональной широкопрофильной деятельности. Определение условий эффективной учебно-профессиональной коммуникации учитель-ученик, установление учебных предметных условий, определение системных классов исследовательских задач на условия

формирования нормативной творческой деятельности – выделяют абсолютно акмеологические условия воспитания целостно-системной широкопрофильной личности, способной самостоятельно задавать целостные свойства объекта, выделять его порождающую среду, устанавливать уровни строения системы по функциональному и предметному принципу в прямом и обратном развитии системы Мира.

Психологическая поддержка трансформации педагогической деятельности преподавателя современного вуза

Молочкова И.В., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

Профессорско-преподавательский состав вуза, который представляет собой профессиональное сообщество людей разного возраста, разных специальностей, решающих важную задачу создания психолого-педагогических условий становления профессионала в современном российском вузе. В связи с внедрением в образовательный процесс вуза ФГОС третьего поколения, преподаватели вуза, независимо от специальности, должны

Знать:

Основы психологии личности и социальной психологии, сущность проблемы связи обучения, воспитания и развития в высшей школе;

Психологические особенности юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;

Основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;

Уметь:

Использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития своей предметной области науки, ее взаимосвязей с другими науками;

Излагать предметный материал во взаимосвязи с другими дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;

Владеть:

Основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематизация учебных и воспитательных задач);

Методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;

Методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей;

Методами рефлексивного анализа педагогической деятельности;

Методами эмоциональной саморегуляции.

Усиление гуманитарной составляющей профессиональных требований к деятельности преподавателя современного российского вуза позволяет осознать необходимость реализации программ дополнительного образования, направленных на психолого-педагогическую поддержку процессов трансформации профессионально-педагогической деятельности. Целью таких программ выступает повышение квалификации слушателей в области психолого-педагогических основ решения проблемы связи обучения и развития, структуры и функций учебной деятельности, стратегических принципов организации образовательного процесса, проектирования учебно-воспитательных ситуаций совместной продуктивной деятельности со студентами в условиях высшей школы.

Задачи психолого-педагогической поддержки преподавателей:

Подготовка к выбору оптимальной стратегии преподавания и целей обучения, созданию творческой атмосферы образовательного процесса;

Помощь в использовании результатов психолого-педагогических исследований для совершенствования образовательного процесса в вузе;

Содействие развитию профессионального мышления, способности к саморефлексии, становлению мотивационной готовности преподавателей к саморазвитию и самореализации в педагогической деятельности;

Создание условий для раскрытия инновационного и лидерского потенциала молодых ученых;

Создание предпосылок гуманизации профессиональных установок профессорско-преподавательского состава вуза.

Модель психолого-педагогической поддержки [5] может быть представлена в виде трех направлений работы с преподавателями:

Информационная поддержка в форме лекций, практических занятий, проблемных семинаров. Предполагаемыми эффектами данного направления представляются расширение представлений преподавателей о современных подходах к моделированию педагогической деятельности, а также осознание ими необходимости профессионально-личностных изменений

Эмоциональная поддержка в форме тренингов, игрового моделирования, имитационных игр, экспрессивных методов творческого самовыражения, индивидуальной психодиагностики и консультирования (по запросу). Личностными результатами реализации данного направления поддержки преподавателей могут стать: переоценка результатов и ресурсов профессионально-личностного саморазвития; становление мотивационной готовности к личностному росту; повышение эмоциональной саморегуляции; становление мотивационной готовности к самореализации в профессиональной деятельности

Организационная поддержка в форме анализа конкретных ситуаций, деловых игр, методических семинаров, совместной продуктивной деятельности может содействовать овладению преподавателями навыками рефлексивного анализа профессиональной деятельности, гуманизация профессиональных установок, становлению готовности к разработке собственной педагогической технологии, проявлению лидерских качеств в научно-педагогической деятельности.

Методологическое и методическое обеспечение психолого-педагогической поддержки преподавателей вуза представлено трудами ведущих российских ученых, в частности: Асмолова А.Г., Братченко С.Л., Зимней И.А., Исаева И.Ф., Климова Е.А., Ключко В.Е., Краснорядцевой О.М., Ляудис В.Я., Слободчикова В.И., Фокина Ю.Г. и др.

С целью активизации профессиональной позиции преподавателей и аспирантов в процессе обучения, содействия повышению степени их вовлеченности в процесс саморефлексии и саморазвития предполагается применение следующих методов обучения:

Методы исследования личности (психодиагностические процедуры, самоотчет, самоанализ, анализ продуктов деятельности);

Экспрессивные методы творческого самовыражения в движении, в рисунках, в письменных работах;

Дискуссионный метод обсуждения профессионально-личностных проблем;

Анализ конкретных ситуаций;

Игровое моделирование;

Имитационные игры;

Лекционный метод (информирование).

Тематическое планирование предметного содержания данной работы с преподавателями позволяет выделить несколько блоков психолого-педагогической информации, представляющей интерес для научно-педагогической общественности на современном этапе преобразований системы высшего профессионального образования:

Педагогические основы преподавательской деятельности в вузе

Сущность педагогического процесса в вузе.

Методы и формы обучения в высшей школе.

Педагогические технологии.

Структура педагогической деятельности.

Стратегическое планирование научной карьеры

Формирование проблемного поля профессионального развития.

Ценностные ориентации. Структура целеполагания.

Планирование научной карьеры. Создание целевого портрета.
Проектирование направлений научной и практической деятельности.
Психологические аспекты деятельности преподавателя высшей школы
Профессионально-личностное становление студента в условиях современного вуза.
Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности.
Структура и формирование учебной деятельности студентов.
Проектирование дидактических стратегий управления процессом формирования познавательной деятельности студентов.
Преподаватель вуза как субъект профессионально-педагогической деятельности
Основные подходы к понятию «профессионализм» в психологической науке.
Содержание и структура профессионально-педагогической культуры педагога.
Психологические проблемы профессионального развития и педагогической деятельности.
Кризисы профессионального развития преподавателя вуза.
Профессиональные деформации и синдром «эмоционального выгорания»
Основы коммуникативной культуры преподавателя высшей школы.
Список литературы
Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
Черникова, Т.В. Антропологические основания практики образовательной подготовки специалистов «помогающих» профессий // «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: Смысл, 2004. – 448 с. – С. 71-72.

Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в условиях дошкольного образовательного учреждения

Муратова И.С., МБДОУ «Детский сад
общеразвивающего вида «Дружба», Тамбовская обл., п. Первомайский

Сегодня в России число детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья остается высоким, в том числе и в образовательных учреждениях Тамбовской области. Согласно ФЗ №273 от 29 декабря 2012г. «Об образовании в Российской Федерации» образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования Российской Федерации и далее читаем в ст.79 п. 4 данного закона, что образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных группах.

Дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды нуждаются в особом индивидуализированном психолого-педагогическом сопровождении, включающем поддержку их личностного развития, формирование психологических предпосылок обучения, оптимизацию детско-родительского взаимодействия, преодоление психогенных нарушений. Родители (законные представители) этих детей также нуждаются на сегодняшний день в квалифицированной психологической помощи. В связи с этим проблема раннего своевременного выявления и правильно организованного процесса психолого-педагогического сопровождения

ния детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов остается достаточно актуальной.

С целью формирования доступной среды для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на территории Тамбовской области разработана и утверждена комплексная программа «Право быть равным» на 2013-2015 годы, которая направлена на «обеспечение комплексного подхода в создании благоприятных условий, способствующих улучшению жизнедеятельности детей-инвалидов и повышение адаптивных возможностей их семей в условиях межведомственного взаимодействия». В рамках реализации данной программы на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательноречевому развитию детей «Дружба» п. Первомайский Тамбовской области создана «Лекотека» для оказания комплекса услуг семьям и детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

Основной целью нашей работы является обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей от 2 месяцев до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов и их семей для социализации, формирования предпосылок учебной деятельности, поддержки развития личности детей, оказания психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям).

Основные задачи деятельности:

Обеспечение доступности дошкольного образования;

Психолого-педагогическое обследование детей от 2 месяцев до 7 лет с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов (с письменного согласия родителей (законных представителей));

Разработка и реализация индивидуально-ориентированной программы работы с семьей, разрабатываемой исходя из особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей;

Проведение профилактических, коррекционных индивидуальных и групповых занятий с детьми и родителями (законными представителями);

Обучение родителей (законных представителей) методам игрового взаимодействия с детьми;

Подбор индивидуальных психотехник формирования предпосылок учебной деятельности ребенка;

Оказание психологической консультативной помощи семьям, воспитывающим детей дошкольного возраста.

Исследования других авторов (А.М. Казьмин, А.М. Пайкова, Г.А. Перминова, Е.А. Петрусенко, Н.А. Склокина, А.И. Чугунова и др.) И наша деятельность в этом направлении показали, что эффективность психолого-педагогического сопровождения зависит от соблюдения целого ряда психолого-педагогических условий:

Понимание и эмоциональное принятие ребенка как индивидуальность, наделенную своеобразными природно-психическими качествами, имеющую своеобразный опыт и равные права с другими;

Уважительное и теплое отношение к ребенку;

Включение комплексного поэтапного психолого-педагогического мониторинга;

Активизация игровой деятельности;

Создание ситуации успеха в деятельности;

Развивающий характер среды;

Конструктивное взаимодействие родителя с ребенком;

Взаимодействие всех субъектов образовательного пространства.

В соответствии с выделенными целью, задачами, условиями психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в дошкольном образовательном учреждении осуществляется по следующим направлениям.

Психологическое консультирование. Предполагает оказание психологической помощи участникам образовательного процесса в форме индивидуальных и групповых бесед в самопознании личности, формировании адекватной самооценки, адаптации в реальных жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных си-

туаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту и саморазвитию. Специалисты детского сада (педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед) консультируют родителей (законных представителей) по вопросам, связанным с оптимизацией воспитательно-образовательного процесса в семье, знакомят с разными способами решения имеющейся проблемы, чтобы в будущем они могли заниматься с ребёнком в домашних условиях самостоятельно.

Диагностический игровой сеанс. Включает психолого-педагогический мониторинг уровня развития ребёнка, который осуществляется в игровой форме и предполагает междисциплинарную оценку специалистов.

Игровой сеанс. Предполагает использование игровой терапии. Во время игрового сеанса педагог-психолог последовательно и терпеливо оказывает ребёнку помощь в поиске самого себя, помогает ему творчески и ответственно подходить к использованию своих способностей и возможностей. В связи с тем, что ребёнок во время игры переживает знакомство с самим собой и со взрослым, получает свободу выразить самого себя в игровых действиях и в речи, взрослому необходимо делать акцент на сегодняшних продолжающихся отношениях, в котором сейчас находится ребёнок, т.е. Работа направлена непосредственно на чувства ребёнка. Игровые методы и техники определяются нами исходя из непосредственно переживаемого опыта ребёнка.

Игровые индивидуальные сеансы с детьми с ОВЗ проводятся в присутствии родителей (законных представителей), для того чтобы обеспечить ребёнку комфортную, безопасную обстановку, адаптировать его к новой деятельности; чтобы родители усваивали правильный стиль общения с ребёнком, осваивали основные приёмы работы для самостоятельного проведения занятий дома. Групповая работа направлена на социализацию детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Таким образом, на основе комплексного психолого-педагогического мониторинга и анализа проблем ребёнка определяется индивидуальный маршрут воспитания и обучения, совместно с родителями (законными представителями) составляется индивидуально-ориентированная программа сопровождения семьи. Оказывая психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, используем приёмы и методы, способствующие развитию личности ребёнка.

Занятия проходят в непосредственном взаимодействии «ребёнок — специалист — родитель», что позволяет обучать родителей (законных представителей) методам игрового взаимодействия. Под взаимодействием ребёнка, родителей, специалистов, нами понимается не только восприятие, понимание, контроль, поддержка, дополнение, влияние их друг на друга, но и непосредственная организация их совместных действий, позволяющая реализовать общую цель деятельности по социализации личности ребёнка и формированию предпосылок учебной деятельности.

Развитие личности ребёнка-инвалида и детей с ограниченными возможностями здоровья немыслимо без осуществления образовательной интеграции со здоровыми детьми. В нашем образовательном учреждении некоторые дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются совместно со здоровыми детьми, однако по индивидуально-ориентированным программам развития.

С детьми-инвалидами старшего дошкольного возраста, не посещающими группы полного дня дошкольного образовательного учреждения, организуется индивидуальная работа по формированию предпосылок учебной деятельности, и совместно со здоровыми детьми они посещают социально-психологический тренинг, направленный на развитие эмоциональной сферы, формирование адекватного самовосприятия, обучение конструктивным формам общения со сверстниками.

В тренинговых занятиях, проводимых педагогом-психологом, можно выделить следующие основные направления.

Аксиологическое направление предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно воспринимая свои и чужие достоинства и недостатки.

Инструментальное направление требует формирования умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, то есть формирование личностной рефлексии.

Потребностно-мотивационное направление содержит формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь на самого себя, умения делать выбор, формирование потребности в самоизменении и личностном росте.

Развивающее направление предполагает для дошкольников адекватное ролевое развитие, а также формирование эмоциональной децентрации и произвольной регуляции поведения.

Итак, в работе с детьми нами используются психотехники развития общения, игровая терапия, различные варианты арт-терапии (театральная, изобразительная, фольклорная), техники развития ориентировки, большой, тонкой и оральной моторики, техники развития инициативы ребенка.

В работу с ребенком и семьей в рамках дошкольного образовательного учреждения вовлечены несколько специалистов: педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, медицинская сестра, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели. Профессиональное взаимодействие специалистов поддерживается на консилиумах, на которые выносятся наиболее сложные вопросы ведения конкретных детей или семей, разборы диагностических и рабочих игровых сессий, планирование тренингов для родителей и групповых форм работы с семьями.

Таким образом, только в тесном взаимодействии всех субъектов образовательного пространства можно добиться эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов.

Список использованной литературы:

Индивидуально-ориентированная коррекционно-развивающая программа «Лекотека» / под ред. А.М. Казьмин, Е.А. Петрусенко, Г.А. Перминова, А.И. Чугунова, А.М. Пайкова, Н.А. Склокина. – Режим доступа: <http://www.Lekoteka.edu.ru/attach/17/1101.doc>.

Постановление Администрации Тамбовской области от 10 июня 2013 года № 604 «Об утверждении комплексной программы Тамбовской области «Право быть равным» на 2013 - 2015 годы» // Тамбовская жизнь. – 11 июня 2013. – Режим доступа: <http://www.tamlife.ru/index.php/2012-07-03-07-00-12.html>.

Старов М.И. Психология формирования и развития позитивной мотивации у дошкольников к учебной деятельности: монография / М.И. Старов, И.С. Муратова; М-во обр. И науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамб. Гос. Ун-т им. Г.Р. Державина». Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. 155с.

Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 31 декабря 2012. – Федеральный выпуск № 59 – 76.

Чернышова В.М. Психолого-педагогическое сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта: учебно-методический комплект / под общ. Ред. И.В. Авериной, к.псих.н., проректора по инновационной деятельности ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», Заслуженного учителя РФ. - Тамбов: ТО-ГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2012. 74 с.

Психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального становления студентов

Набатникова Л. П., Московский городской педагогический университет, г. Москва

Психолого-педагогическое сопровождение в устоявшихся традициях науки рассматривается как интегральное явление, представляющее собой единство четырех составляющих - научного, прикладного, практического и организационного порядка. Воплощая на практике

идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технологии обеспечения направлены на создание условий для полноценного развития личности.

Сопровождение представляет собой целостную, системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для формирования эффективных условий для развития навыков самостоятельной работы студентов.

В системе высшего образования понятие «психолого-педагогическое сопровождение» определяется как системно организованная комплексная деятельность психологической службы, направленная на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста, его индивидуальности, творческого потенциала, а также преодоление различного рода затруднений в процессе учебно-профессиональной деятельности. В условиях модернизации образования создание психологической службы в вузе является значимым не только в связи с задачами повышения профессиональной подготовки специалистов, но и с созданием в вузе условий для развития, саморазвития и самореализации личности.

Теоретико-методологической составляющей психологической службы образования выступает идея личности, характеризующаяся логикой «самореализации». Особенностью современной психологической службы образования является её смещение с научно-методической деятельности, сосредоточенной на структуре образовательной системы, на проблемы личности.

Человек является сложной самоорганизующейся, саморазвивающейся системой, поэтому подход к процессу становления личности студента подразумевает всесторонний учет факторов, влияющих на гармоничное профессиональное и личностное развитие студента. Такой подход составляет основу функционирования психологической службы в вузе, что обеспечивает осознание личной ответственности студента за свои поступки, нравственные ценности и жизненные смыслы.

Системный подход предлагает изучать человека, как субъекта различных систем, в которых он приобретает и затем выражает присущие этим системам свойства. Идея системности присутствует в исследованиях В. И. Вернадского, который отстаивал представление о необходимости перехода от одностороннего анализа свойств человека к изучению воздействий тех систем, в которых осуществляется его жизнь.

Особое значение придается совокупности социальных системных качеств, которые приобретаются как результат жизни в обществе и его подсистемах – семье, этнических общностях, студенческих группах, образовательных учреждениях. В практике психологического консультирования системное видение человека открывает путь к использованию адекватных личностно ориентированных технологий оказания психологической помощи.

Методический принцип деятельностного опосредствования является фундаментом практической психологии и ориентирует психолога на поиск методов активного воздействия на личность студента. В психологии понятие «деятельностный подход» разработано в исследованиях таких психологов как: Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. Обращение к данной категории открывает путь к конкретному изучению и формированию личности, механизмам регуляции социального поведения. В деятельностном подходе в полной мере раскрывается положение о том, что анализ деятельности, отражающей положение человека в обществе, приводит к раскрытию такого системного образования, как личность. Организация и изменение личностно-значимой деятельности субъекта ведет к формированию и коррекции личности. В качестве такой деятельности выступает учебно-профессиональная деятельность в вузе. Студент является субъектом этой деятельности. Взаимодействие студентов и преподавателей опосредствовано самостоятельным выполнением учебных заданий. Преподаватель имеет возможность дать экспертную оценку профессиональной компетентности студента. Кроме того, преподавателю в значительной мере доступен анализ мотивов самостоятельной работы конкретного студента. Совокупная информация, полученная от преподавателя, может стать основой для феноменологического анализа, определяющего направление и методы психологической помощи.

Принцип деятельностного опосредствования позволяет использовать методы, направленные на преодоление нравственного эгоцентризма и развитие способности сопереживать

другим людям, т. Е. Эмоциональной идентификации, что особенно важно для адаптации студентов младших курсов в вузе и интеграции в студенческую группу, формирования мотивации к творческой самостоятельной работе.

Дуальный подход был разработан и предложен Е. С. Романовой для практической деятельности психолога .

Идея и практический смысл дуального подхода заключаются в исследовании и отборе методов практической работы психолога с целью изменения психологических характеристик личности в зависимости от контекста реальной жизни и возникающих в ней задач. Подход имеет исключительное значение для всех видов психологической помощи. Вариативность жизненных трудностей и индивидуальных особенностей личности требуют тщательного анализа «психологических технологий», т. Е. Средств, способов, методов для конструктивного решения экзистенциальных задач. Тем самым достигается повышение эффективности решения практических задач и обнаружение новых феноменов становления личности студента.

Особенностью дуального подхода, определяющей аналитическую позицию психолога-консультанта, является диалектическое единство личности и системы связей с внешним миром, т. Е. Контекст жизненных условий. Исходя из этого, психологическая помощь осуществляется с учетом биологического развития и системы социальных связей, образовательного пространства, в котором происходит личностное и профессиональное становление студента. Имеется еще одна особенность дуального подхода, которая заключается в неразрывном единстве формирования общечеловеческих ценностей и их соответствии ожиданиям общества и требованиям профессионального сектора. Дуальный подход существует в русле концепции С. Л. Рубинштейна о моральных ценностях, о «строительстве» человека в измененных условиях его жизни, о правильном отношении к миру, о том, «что формирует человека большого плана» и составляет предпосылки полноценной нравственной жизни.

В настоящее время адекватным задачам педагогического образования в рамках гуманистической образовательной парадигмы можно считать системный личностно-развивающий подход, который вытекает из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, самореализации и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В рамках системного личностно-развивающего подхода профессионально-личностное развитие понимается, прежде всего, как качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящего к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Этот подход позволяет выявить комплекс психологических условий (внутренних и внешних), обеспечивающих формирование личностной готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности в условиях российского вуза и к самореализации после его окончания.

В исследованиях отмечается, что современные требования к специалисту все более актуализируют задачу подготовки активной, целеустремленной личности, адаптивной к жизнедеятельности, сопряженной с большим количеством стрессовых, кризисных ситуаций и способностью их конструктивно преодолевать. Когда содержание профессиональной деятельности предъявляет чрезвычайно высокие требования к личности специалиста, как в случае с педагогической деятельностью, необходимо присутствие в образовательном процессе таких моделей психологического сопровождения, которые бы способствовали формированию и развитию этих качеств. Личностно-развивающий подход обеспечивает соответствие личностных качеств и требований профессиональной деятельности.

Комплексный подход к человеку — систематическое изучение целостного индивидуально-психологического становления человека на всех этапах его жизненного пути является методологическим основанием психологического сопровождения самостоятельной работы студентов. Согласно принципам комплексного подхода к человеку, сформулированным Б. Г. Ананьевым, индивидуальное развитие человека выступает в трех планах:

А) онтопсихологическая эволюция психофизиологических функций — характеристика человека как индивида;

Б) становление деятельности и истории развития человека как субъекта труда — характеристика человека как субъекта деятельности;

В) жизненный путь человека — характеристика человека как личности.

Результат объединения всех свойств индивида, личности и субъекта деятельности образует психологическую неповторимость человека, его индивидуальность, которая является ориентиром для выбора психотехнологий в процессе сопровождения. Согласно комплексному подходу развитие человека рассматривается, прежде всего, с позиции его формирования как индивидуального целого. Личность представляется как конечный результат такого взаимодействия «натурального» и «культурного» рядов, онтогенеза и биографии, характер которого обусловлен в первую очередь конкретными историческими условиями общественной жизни человека, когда структура социальных связей, реализующихся в деятельности совместной с другими людьми и в общении, переходит во внутреннюю структуру самой личности. Комплексный подход к человеку как целостному образованию, явленному в единстве его природных и социальных условий, позволяет исследовать его психологическое содержание по двум направлениям:

1) субординационному или иерархическому, согласно которому более сложные и общие специальные свойства личности подчиняют себе ее элементарные и частные социальные, а также психофизиологические свойства;

2) координационному, согласно которому взаимодействие различных психических свойств и функций допускает их относительную автономию.

В комплексном подходе отражена сложная, но устойчивая взаимосвязь характеристик человека как индивида и как личности, выявлены закономерные стадии их появления и развития, определены возрастные и половые различия в их функционировании, установлена взаимосвязь между сенсорными, интеллектуальными, мнемическими и другими функциями и их зависимость от индивидуального жизненного пути человека.

Комплексный метод используется как организационный метод проводимых исследований, допускающий междисциплинарное изучение проблемы или оказание помощи с участием специалистов близких сфер профессиональной деятельности – например, психологов и преподавателей, участвующих в сопровождении развития у студентов психологической готовности к различным видам самостоятельной работы.

Большую помощь в осуществлении психологического сопровождения оказывает деятельность психологической службы вуза, которая в целом направлена на оказание качественной и доступной психологической помощи и поддержки студентам в решении социально-психологических проблем, возникающих у них в процессе обучения. Данная служба призвана обеспечить профилактику нарушений психического здоровья и содействовать развитию личности студентов в процессе их воспитания, обучения, социализации и индивидуализации.

Психологическая служба представляет собой интегральное образование, в котором выделяют три аспекта:

Научный, ориентированный на изучение закономерностей психического развития и формирование личности с целью разработки методов профессионального применения знаний в практике;

Научно-методический, обеспечивающий процессы обучения и воспитания посредством участия психологов в разработке методических материалов;

Практический аспект, направленный на непосредственную работу с клиентами разного возраста и оказание помощи в решении жизненных проблем.

Основные составляющие научного обоснования деятельности психологической службы вуза включают научные подходы, стратегии, организационные структуры, парадигму.

Научные подходы: деятельностный, системный, дуальный. Стратегия: организация деятельности психолога, активно включенного в образовательный процесс. Основа организационной структуры: комплексный подход, позволяющий своевременно и всесторонне изучать проблему и реагировать оказанием адекватной психологической помощи. Парадигма: экзистенциально-гуманистическая, предусматривающая актуализацию способности человека заботиться о себе и о своей жизни, успешно адаптироваться в социуме.

Единство трех аспектов образует предмет психологической службы. В современных условиях выделяет два направления деятельности психологической службы – актуальное и перспективное .

Неразрывная связь двух направлений воплощается в задаче оказания помощи всем нуждающимся в ней и в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки студенту или сообществу студентов и преподавателей в ситуациях затруднений, обусловленных учебно-профессиональной деятельностью, межличностными отношениями и становлением личности.

Актуальное направление ориентировано на решение проблем, возникающих в обучении и воспитании подрастающих поколений, в общении, в становлении личности.

Перспективное направление ориентировано на развитие индивидуальности и формирование готовности человека к участию в общественной жизни и созидательном труде. На первый план выдвигается задача формирования моральных ценностей, среди которых доминирует мотивация профессиональной деятельности и семейные ценности.

Перспективные задачи психологической службы:

Координация деятельности психологической службы с запросами преподавателей с целью выявления студентов, нуждающихся в психологической помощи;

Проведение психодиагностического обследования студентов 1 курса по программе изучения характеристик, оказывающих максимальное влияние на адаптацию к условиям вуза;

Повышение личностного потенциала и расширение ресурса самореализации у студента в условиях индивидуального консультирования;

Расширение спектра психотерапевтических методов, направленных на развитие навыков эмоциональной регуляции;

Разработка технологий самопознания для студентов;

Разработка и реализация релаксационных программ, направленных на оптимизацию эмоциональной сферы и функционального состояния организма студента;

Разработка программы помощи студенту в подготовке к собеседованию с потенциальным работодателем;

Интеграция исследовательской работы и психологической помощи студентам.

На основе анализа практики функционирования психологических служб в образовательных учреждениях России и за рубежом выделяются следующие модели их деятельности.

1. Модель научно-методического руководства учебно-воспитательным процессом как определение задач развития личности студента на каждом курсе; экспертиза программ, методов и условий обучения и воспитания; изучение и сопоставление возможностей студентов с задачами развития; оказание студентам необходимой помощи; отслеживание эффективности используемых программ на основе анализа выполнения задач.

2. Модель «скорой помощи». Основное содержание деятельности психолога при такой модели состоит в оказании помощи студентам, испытывающим различные трудности в познавательной деятельности, общении, поведении, выявление и профилактика таких проблем. В этом случае схема деятельности психолога включает три составляющие: запрос-анализ существа запроса – оказание помощи.

Модель «сопровождения». Содержание деятельности психолога в этом случае состоит в сопровождении студента во время обучения в вузе, что означает: изучение психологических особенностей студента, оказание помощи студенту в принятии и понимании себя, создание условий для организации учебно-профессиональной деятельности, содействие реализации осознанных личных выборов и конструктивного поведения в трудных ситуациях. Осуществляя эту деятельность, психолог воздействует на студента и окружающие условия. Схема деятельности при такой модели сводится к следующим составляющим: определение требований учебно-воспитательного процесса к студенческому статусу – выявление возможностей студентов – анализ противоречий между требованиями учебно-воспитательного процесса и реальными возможностями студентов – построение системы работы всех участников по согласованию требований учебно-воспитательного процесса и возможностей студентов.

Модель «развития личности». Основная цель в рамках такой модели состоит в оптимизации личностного развития с опорой на возможности студенческого возраста, организации оптимальной деятельности для студентов, в которой формируется его готовность к жизненному самоопределению. Работа психолога включает два уровня: актуальный (оказание помощи при трудностях) и перспективный (определение возможностей и путей самореализации и са-

моутверждения). В этом случае деятельность психолога, работающего со всеми участниками образовательного процесса, направлена на актуализацию личностного потенциала, сохранение и пополнение резервных возможностей субъектов образовательного пространства в единстве с активизацией потенциала среды. Схема работы включает: осуществление совместно с педагогами анализа вузовской среды с точки зрения тех возможностей, которые среда предоставляет для обучения и развития студентов; выявление противоречий между задачами вуза, потребностями студентов и организацией деятельности в среде; разработку и реализацию средств работы.

Служба объединяет действия специалистов в единую систему индивидуального динамического сопровождения становления личности студента на всех этапах его обучения в вузе - этапе адаптации, интенсификации и идентификации .

Психологическое сопровождение на каждом этапе отличается по своему содержанию.

На этапе адаптации первокурсники приспосабливаются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность - учебно-познавательная. Психологическое сопровождение заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. К технологиям психологического сопровождения относятся: диагностика готовности к учебно-профессиональной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выборе профессии; коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

На этапе интенсификации (второй, третий курсы) происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Ведущая деятельность - научно-познавательная. Психологическое сопровождение сводится к диагностике личностного и интеллектуального развития, оказанию помощи, поддержки в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также сексуальных отношений. К технологиям сопровождения относятся развивающая диагностика, психологическое консультирование, коррекция личностного и интеллектуального профилей. Психологическими критериями продуктивности этого этапа являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая жизненная позиция.

На этапе идентификации (четвертый курс) важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности. У студентов появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. Психологическое сопровождение заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности. Главное - помочь выпускникам профессионально самоопределиться и найти место работы. Психологические критерии успешного прохождения этого этапа - отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации (способность производить хорошее впечатление при устройстве на работу и вхождении в профессиональную группу).

Общими для всех этапов психологического сопровождения выступают следующие задачи:

Способствовать самоопределению студентов образовательного учреждения на начальном этапе профессиональной подготовки;

Помочь студентам в определении своих возможностей, исходя из индивидуальных способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;

Обеспечить психологическую поддержку и сопровождение процесса адаптации к образовательной деятельности;

Дать студентам возможность получения психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;

Формировать у студентов позитивную жизненную позицию, стратегию развития в профессиональной деятельности;

Поддерживать студентов в формировании ответственности и способности к активному социальному взаимодействию, уважению прав и свобод другой личности;

Содействовать администрации и педагогическому коллективу в создании социальной ситуации развития, обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности студентов и других участников образовательного процесса;

Выявлять проблемные зоны образовательного процесса и разрабатывать технологии разрешения сложных ситуаций;

Способствовать администрации университета в укреплении корпоративной культуры, в создании благоприятной психологической атмосферы внутри университета.

Основные направления деятельности Службы предусматривают различные виды психологической помощи:

Психологическое просвещение (формирование у студентов потребности в психологических знаниях в интересах личностного развития и для решения профессиональных задач);

Психопрофилактику (предупреждение симптомов дезадаптации студентов; психодиагностику (сообщение студенту объективной психологической информации на основе исследования его познавательных процессов или личностных особенностей);

Психологическую коррекцию (преодоление или компенсацию отклонений в личностном развитии студента);

Профессиональную ориентацию (обеспечение профессионального самоопределения и мотивационной направленности студента);

Психологическое консультирование (помощь студенту в самопознании, достижении адекватной самооценки и адаптации в жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих личностному росту и саморазвитию, включая индивидуальные и групповые консультации).

Направления работы психологической службы вуза регламентируются следующими принципами:

Соответствие ее деятельности современным принципам высшего образования - демократизации, гуманизации, активности личности, этических и психогигиенических норм;

Обеспечение единства научного, прикладного и практического аспектов ее деятельности в вузе;

Обеспечение реализации диагностической, прогностической и управляющей функций в отношении всех субъектов вуза и системы высшего образования;

Обеспечение ведущей роли вуза в целостной системе непрерывного образования, в экономической и культурной жизни региона.

Опыт функционирования психологической службы ГБОУ ВПО МГПУ показывает, что главной особенностью является интеграция социально-психологического, организационно-педагогического и профессионально направленного подходов. Они определяются системностью, целенаправленностью, личностной ориентированностью, ориентацией на формирование у студентов профессионально значимых личностных качеств.

В основном деятельность психологической службы ориентирована на подготовку социально активных, творческих, инициативных специалистов, готовых к сложной внутренней работе, в которой формируется личность в ее высших проявлениях. Такая внутренняя работа предполагает способность самостоятельно мыслить, сознательно и самостоятельно ставить цели, определяя направление собственной деятельности, сознательно принимать на себя ответственность за дела и поступки.

Психологическая служба ориентирована на создание условий для развития личности студента как субъекта познания, деятельности, общения, культуры, профессии, что позволяет рассматривать в качестве результатов ее функционирования наличие у выпускников вуза личностно-профессиональной позиции, адекватной ценностно-смысловому содержанию культу-

ры, профессии и образования. Сформированность такой позиции выступает критерием зрелости личности выпускника вуза и выражается в его относительной автономности, самодостаточности, независимости, свободе и социальной ответственности за свои поступки, особой духовной настроенности по отношению к себе и к другим людям, способности к самостоятельному принятию решений, реализации и индивидуальных и общественных целей.

Психолого-педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов в системе деятельности психологической службы вуза занимает ведущее место. Главная цель такого сопровождения - это, прежде всего, создание условий для актуализации многогранных процессов самопознания, самопонимания, саморазвития и самоактуализации студента в учебно-профессиональной деятельности, его стремления к личностному и профессиональному росту. Это означает, что психолого-педагогическое сопровождение призвано, не только оказывать своевременную помощь и поддержку, но и научить студента самостоятельно преодолевать трудности на пути профессионального становления, ответственно относиться к своему становлению, помочь ему стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни.

Литература

1. Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П. Творческие формы самостоятельной работы студентов: Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей. – М.: Издатель Мархотин П. Ю., 2013.- 236 с.
2. Вернадский В. И. Сборник трудов «О Науке». Том 1, Дубна: «Феникс», 1997.- С.576.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] /Э. Ф. Зеер. 3-е изд. –М.: Издательский центр «Академия», 2009.
4. Набатникова Л. П. Формирование у студентов мотивации преодоления жизненных трудностей средствами психологического консультирования. Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ.- М.: МО Щелково, 2011.- С. 205-208.
5. Положение о Психологической службе поддержки студентов Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». – М., 2009.
6. Романова Е. С. Психодиагностика Учебное пособие / Е. С. Романова – М.: «Питер», 2009. – 400с.
7. Романова Е. С. Психологическая поддержка мотивации учащихся к обучению [Текст]: / Е. С. Романова / В сб.: Мотивация в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. ГОУ ВПО МГПУ.- М.: МО Щелково, 2011. – С. 9-14.
8. Щербанева Н. Г. Психологическая поддержка профессионального развития студентов педвуза средствами психологической службы [Текст]: дис. Кандидата психологических наук / Н. Г. Щербанева. – Армавир, 2003.

Исследование трудовой мотивации «творческих» и «нетворческих» педагогов

Новикова Г.В., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
г. Москва

Современные исследования трудовой мотивации показывают, что в основе мотивационных отношений находятся не только материальные и престижные, но и те, которые связаны с самореализацией в производственной деятельности “Психологические механизмы трудовой мотивации выступают как своеобразное осознание субъектом актуальной потребности, т. Е. Как проявление смыслообразующей функции потребностей в их иерархической оценочной соотнесенности, как проявления самоактуализации” «Чрезвычайно интересно то, что стремление к достижению высокого материального дохода не является глобальной мотивацией в совместной трудовой деятельности, ... , более важным стали такие условия, как “совместность труда (не в ущерб другим людям)”, “доброжелательность межличностных отношений”,

“возможности личностного роста (профессиональное обучение, повышение квалификации и т. П.)”, “сохранение здоровья”, “нерегламентированность работы” и др. В основе предпочтения перечисленных условий лежат соответствующие виды мотивации, которые являются ведущими и объясняющими слабое стремление к высокому материальному доходу от работы». Для нас представлялось важным исследовать трудовую мотивацию педагогов в предположении, что материальное вознаграждение и престижность труда не являются основными стимулами к работе.

Специфика деятельности педагога состоит в том, что он должен непрерывно разрешать педагогические задачи. Решение педагогической задачи состоит в том, что нужно искать адекватный конкретной педагогической ситуации способ достижения педагогической цели. Ситуации обучения и воспитания постоянно изменяются из-за разной внимательности учащихся, их отношения к учебному материалу, и различными отношениями между учащимися. Педагогу не удастся действовать один раз выработанным способом, в зависимости от ситуации нужно изменять способы педагогического воздействия. Педагогу мало понимать цели обучения. Он должен стремиться к тому, чтобы эти цели стали целями учащегося. Как показали исследования В. Оконя ещё в 1962 г., сложность педагогического труда такова, что только незначительное число (12,4 %) учителей научают учеников осознавать цели уроков.

Решение педагогических задач приводит к достаточно высокой нервно-эмоциональной напряженности. Дополнительными факторами являются необходимость переключаться на разные возрасты учеников, большая нагрузка на речевой аппарат, происходящие конфликты между учениками и в педагогическом коллективе. Усугубляют нервно-эмоциональную напряженность плохая материальная база большинства образовательных учреждений, слабая помощь со стороны администрации, личностные черты некоторых сотрудников, например такие, как неорганизованность. По мнению исследователей, самым существенным фактором напряженности в педагогической профессии является отсутствие интереса к педагогической деятельности и случайный выбор профессии.

Описывая особенности мотивационной сферы педагогов, Е.П. Ильин приводит данные многочисленных исследований разных лет, в которых было выявлено, что самореализация, интерес к профессии, потребность общения с коллегами оцениваются самими учителями как наиболее важные. Для всех педагогов независимо от стажа и возраста значимы такие ценности, как здоровье, счастливая семейная жизнь, материальная обеспеченность, образованность, воспитанность. По другим ценностям между молодыми и опытными педагогами имеются различия. Для молодых наиболее значимыми являются уверенность в себе, интерес к работе, независимость в суждениях, самоконтроль. Более старшие по возрасту педагоги в качестве значимых называют интерес к работе, творчеству и ответственность. В исследованиях, проведенных под руководством Е.В. Федосенко среди педагогов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, было показано, что основными факторами привлекательности профессии педагога являются “возможность творческой самореализации” и “возможность учить и воспитывать детей”. Подобные факторы свидетельствуют о достаточно высокой продуктивности профессиональной деятельности педагогов. Но большинству педагогов не свойственна самореализация в профессии, так как психологическую потребность в педагогической деятельности поставили на шестое место, тогда как отличительной чертой педагога-мастера является невозможность представить себя без своего любимого дела, без своих учеников.

Исследователи выделяют группы педагогов с определенным типом доминирования мотивов педагогической деятельности:

Мотивы долженствования. Этот вид мотивации приводит к предъявлению к учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера;

Мотивы интереса к преподаваемой дисциплине. Предъявляются требования к усвоению учебного материала;

Мотивы удовлетворения потребности в общении с детьми. Предъявляются требования к личности учащихся;

Без ведущего мотива. Такие педагоги имеют самую высокую квалификацию и авторитет. Разносторонняя мотивация характеризуется малым числом и гармоничностью требований к усвоению учебного материала и к поведению учеников.

Существует предположение, что доминирование той или иной мотивации связано с определенным стилем педагогической деятельности. У педагогов, склонных к авторитаризму доминирует мотив долженствования, у учителей, настроенных попустительски, доминирует мотив общения с детьми, у тех, кто имеет стиль сотрудничества наблюдается отсутствие доминирующих мотивов, т. Е. Разносторонняя мотивация. По данным Е.В. Федосенко, выявлено, что 16 % педагогов используют либеральный (попустительский) стиль педагогической деятельности, 44 % привержены авторитарному стилю, 40 % – демократическому стилю, или сотрудничеству [5 : 39]. В этом же исследовании анализ корреляционных связей с таким значимым фактором удовлетворенности профессией, как “возможность видеть результаты труда”, показал достаточно неожиданные результаты. Была установлена прямая связь этого показателя с авторитарным стилем педагогической деятельности ($r=0,543$; $p<0,001$), а не с демократическим, как предполагалось ранее. Но именно авторитарные педагоги основное внимание в своей деятельности уделяют так называемой работе “на результат”. Такой фактор, как “постоянное ухудшение контингента учащихся”, оказался связан с либеральным (попустительским) стилем педагогической деятельности. Ухудшение контингента учащихся является для них препятствием в продуктивной педагогической деятельности.

В мотивации труда и самореализации в профессии существуют две области: личная и социальная, которые могут находиться “в состоянии разной соподчиненности:

Может преобладать личная мотивация, подчиняя себе социальную;

Может быть наоборот: социальная диктует то, какой должна быть личность в данной профессии;

Оптимальным можно считать явление гармонии, динамического равновесия личности и её социального назначения в профессии, т. Е. Состояния профессиональной идентичности”.

Критерием социальной приемлемости профессии является взаимное соответствие следующих компонентов: качества выполнения функций, запросов общества и стоимости профессиональных услуг. Несоответствие любой пары из этих характеристик создает основу для социальной неприемлемости профессии. В современном российском образовании существует опасная тенденция, которая связана с низкой престижностью педагогического труда, низкой его оплатой и невыполнением социальных функций педагогами. В обществе укоренилось нейтральное отношение к низкой стоимости профессиональных услуг педагога, низкому уровню жизни и ориентация на идеологическую составляющую профессии – работать “за идею”. Эти явления затрудняют самореализацию педагога в профессии, хотя необходимо отметить, что многие профессионалы могут “гармонично сочетать в профессии соотношение иерархии личностных ценностей и ценностных ориентаций и соотносить жизненных запросов с потенциалом их удовлетворения в рамках выбранной профессии”.

Многими исследованиями было показано, что удовлетворение от работы выше там, где отношения между членами трудового коллектива характеризуются сплоченностью. Сплоченность можно определить как степень заинтересованности в коллективе, степень, в которой группа притягивает своих членов. Известно, что сплоченность и психологический климат в коллективе взаимосвязаны с успешной самореализацией профессионала. Но эта связь, как показывают исследования Е.В. Федосенко и Л.А. Ясюковой, зависит от того, насколько творческой является самореализация педагога в профессии. Фактор творческой самореализации положительно коррелирует с фактором “относительная свобода деятельности” ($r=0,273$; $p<0,05$) и отрицательно с такими факторами, как “хорошие отношения с администрацией” ($r=-0,263$; $p<0,05$) и “дружный коллектив” ($r=-0,263$; $p<0,05$). Подобные результаты свидетельствуют о свободе, независимости и автономности педагога, стремящегося к творческой самореализации. Область взаимоотношений с администрацией и коллегами важна для него, но не первостепенна, так как значительно важнее возможность самостоятельно организовывать свое профессиональное пространство, передавать знания ученикам.

Для тех педагогов, которые видят привлекательность своей профессии прежде всего в благоприятных взаимоотношениях с администра-

цией и коллегами, характерна противоположная тенденция. Такие факторы удовлетворенности профессией как “возможность заниматься любимым делом” ($r=-0,284$; $p<0,05$) и “психологическая потребность в деятельности” ($r=-0,252$; $p<0,05$) менее значимы для этой категории педагогов, о чем свидетельствуют отрицательные корреляционные зависимости [5: 34].

Для выявления доминирующей трудовой мотивации Л.А. Ясюковой была разработана методика “Трудовые ценности”, содержащая 15 утверждений, описывающих различные аспекты деятельности педагога. Эти суждения характеризуют 5 типов направленностей или трудовых ценностей:

Новаторская деятельность;

Общение;

Исполнительская работа, не требующая напряжения и личной ответственности;

Комфортные условия работы;

Материальная обеспеченность.

Педагогам предлагалось проранжировать 15 суждений, характеризующих различные аспекты педагогической деятельности, по степени их субъективной значимости. Сложение ранговых баллов суждений, принадлежащих каждой из направленностей, позволяет выявить значимость каждой из них и представить иерархию трудовых ценностей как отдельных педагогов, так и характерную для коллектива в целом.

В школе “А”, имеющей потенциал для введения инноваций в учебный процесс, для активной части педагогического коллектива характерны доминирование ценности новаторской деятельности и хорошие взаимоотношения в процессе деятельности. Материальная обеспеченность и комфортность условий труда представляются менее значимыми. Приоритет отдается активной творческой деятельности – полная самостоятельность в работе, возможность участвовать в эксперименте, осваивать методы преподавания, реализовывать собственные идеи, стремление приносить людям пользу. Для пассивных членов этого коллектива главным является характер общения с коллегами, на втором месте – содержательная, новаторская работа и комфортные общие условия. Трудовая мотивация пассивной части коллектива является достаточно противоречивой: желание приносить пользу сочетается с потребностью в комфорте, возможно, таким образом, чтобы не надо было прилагать дополнительных усилий. Ведущая установка, свойственная коллективу в целом – желание работать под началом опытного и справедливого руководителя и с такими коллегами, с которыми приятно общаться.

Исследователям в ходе анализа данных стало понятно, что в школе “Б” отсутствует потенциал для внедрения инноваций в учебный процесс. Для педагогов этой школы наиболее важным оказалось наличие хороших взаимоотношений с коллегами, благоприятный эмоциональный климат в коллективе. У активных педагогов на втором месте хотя и стоит стремление к новаторской деятельности, но по ранговым баллам его характеристики находятся на 5-7 местах, уступая не только ценности общения, но и материального стимулирования. У пассивных педагогов стремление к новаторской деятельности незначительно выделяется среди ценностей. Приоритетными оказались наличие хороших взаимоотношений с коллегами и руководством, гарантированная заработная плата, комфортные условия работы, отсутствие контроля и стремление не делать ничего выходящего за рамки привычных обязанностей. Общий смысл доминирующей трудовой мотивации в коллективе этой школы состоит в том, чтобы спокойно работать в приятной обстановке и иметь приличную зарплату. В мотивации активных педагогов существует отличие от мотивации пассивных, и состоит оно в том, что эти педагоги “хотят ощущать свою принадлежность к творческой, передовой части педагогической интеллигенции и реализовывать в своей деятельности гуманистические идеалы”. В таком коллективе работа по экспериментальным программам не будет встречать большого сопротивления, но и не будет приносить значительных результатов, а включение в эксперимент будет поверхностным и вряд ли дойдет до реальных преобразований в образовательном учреждении, так как инновационный потенциал педагогов включает в себя развитую мотивацию к инновационной деятельности, высокий потенциал самореализации, готовность к изменению сложившихся поведенческих стереотипов, толерантность к неопределенности, рефлексивность, креативность, жизнестойкость, трудоспособность, ориентацию на определенное качество жизни. Мотивация

к инновационной деятельности понимается не как процесс приспособления к изменениям в окружающей среде, а как использование новых возможностей, раскрытие потенциала личности.

В одном из образовательных учреждений г. Москвы нами проведен опрос педагогов, направленный на выявление ведущих мотивов деятельности. Выявлено доминирование мотивов собственного труда, что для данного коллектива можно объяснить желанием самосовершенствоваться и развиваться в рамках своей профессии. Все это можно было наблюдать непосредственно при работе в классе, где педагоги проявляют интерес к инновациям в процесс обучения (используется интерактивная доска, современное видео и аудио оборудование).

Для выявления стабильных во времени мотивов мы изучали направленность личности педагогов. Обнаружено преобладание направленности «на себя», что мы интерпретируем как желание самоутвердиться в профессии. Профессиональная направленность личности работника включает в себя следующие виды отношений человека: а) отношение человека к самому себе; б) отношение человека к окружающим его людям; в) отношение человека к выполняемой работе. У каждого человека в его мотивационной структуре представлены все три вида отношений, однако доля каждого из них неодинакова. Чаще всего доминирует какой-либо один вид отношений, что и определяет характер направленности личности данного человека. Возможно доминирование «направленности на себя», либо «направленности на дело», либо «направленности на взаимодействие с другими людьми».

Доминирование в структуре личности «направленности на себя» свидетельствует о выраженности у данного человека эгоцентрических тенденций, его стремлении к личному благополучию, престижу, удовлетворению своих желаний. Интересы дела и окружающих людей в таком случае вторичны.

Если в мотивационной структуре преобладает «направленность на дело», «на задачу», то это свидетельствует о стремлении человека к реализации целей и решению задач профессиональной деятельности. Такие лица наиболее продуктивны в работе, они нередко становятся неформальными лидерами в группе.

В том случае, когда у человека преобладает «направленность на взаимодействие», можно предположить, что такой человек конформен, зависим от группы. Для него главное - это хорошие отношения с окружающими, выражена потребность в общении с другими людьми. При этом работа и ее результаты отходят на второй план, что делает таких работников малопродуктивными.

Сопоставляя исследования ученых с собственными измерениями и наблюдениями, можно сделать следующие выводы. У творчески настроенных педагогов либо не выделяются доминирующие мотивы в профессиональной деятельности, либо выделяется потребность в самореализации и саморазвитии. На втором месте в иерархии мотивации труда оказывается ценность общения, т. е. Педагоги считают существенным наличие благоприятного психологического климата в образовательном учреждении. У педагогов, мало настроенных на задачи самореализации в профессии, на первое место выдвигаются ценности межличностного общения, возможность бесконфликтного общения и работы в спокойных и комфортных условиях.

В современных условиях реформирования системы образования в России становится очевидной роль личностных факторов педагогов в учебно-воспитательном процессе в образовательной учреждении. Значимыми являются следующие психологические особенности: интересы, стремления, желания педагогов и сотрудников, их ожидания друг от друга, творческий и нравственный микроклимат, сплоченность и психологическая совместимость коллектива. Руководителю и психологу в образовательном учреждении необходимо понимать природу и особенности межличностных взаимоотношений и трудовой мотивации сотрудников, для этого следует выявлять различия в этих характеристиках у разных категорий сотрудников. На первый план выдвигаются не просто социально-психологические характеристики сотрудников, а удовлетворенность профессиональной деятельностью, возможность творческой самореализации в коллективе, что существенно зависит от структуры ценностных ориентаций и типа межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Список литературы

Журавлев А.Л. Взаимосвязь мотивационных предпочтений в совместной трудовой деятельности // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. И общая ред. Л.В. Винокурова. СПб.: Питер, 2001. С. 211-214.

Мощенко А.В., Шипилов А.И. Психологические механизмы трудовой мотивации, стимулирования труда и удовлетворенности трудом // Инновации в образовании, № 12, 2011. С.77-95.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с. (Серия «Мастера психологии»)

Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.

Психология самореализации профессионала / Под науч. Ред. Е.В. Федосенко. СПб.: Речь, 2012. 157 с. (Международные научно-практические семинары Института педагогического образования РАО)

Ясюкова Л.А. Методика изучения творческого потенциала педагогического коллектива // Социальные и ментальные тенденции современного российского общества / Под ред. В.Е. Семенова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2005. С. 243-261.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей

Орлова Е.А., ФГОБУ ВПО

«Финансовый университет при Правительстве РФ», г. Москва

Орлова Ю.Л., НО ВПО «Московский социально-педагогический институт», г. Москва

Социально-экономические преобразования, произошедшие в нашей стране за последние десятилетия, переход общества на рыночные отношения создали благоприятную почву для развития девиантного, и, в частности, делинквентного и криминогенного поведения детей и подростков, проявляющихся в их жестокости и агрессии, правонарушениях и преступлениях.

По данным статистики, преступность растет среди несовершеннолетних в два раза быстрее, чем среди взрослых. В наше время все еще сохраняется тенденция «омоложения» преступлений среди подростков, не достигших возраста уголовной ответственности, то есть до 14 лет. Каждая третья кража и грабеж личного имущества граждан, каждая четвертая кража общественного имущества, каждые пятые разбой и изнасилование совершаются подростками.

Одним из самых распространенных взглядов на социально-психологическую природу преступности несовершеннолетних является признание семьи и системы семейных отношений основным ее источником.

Признание семьи и замещающей ее микросреды в качестве основного источника подростковых преступлений привело к переосмыслению и в какой-то степени перераспределению вины за их свершение с конкретной личности подростка на других ответственных лиц, и главным образом на родителей.

Это выражается в принципах ювенальной юстиции: «экономии репрессий», смягчения, отсрочки и максимальной дифференциации видов наказания, ограничения и запретов на применение некоторых из них; приоритетном и активном использовании воспитательных, профилактических и реабилитационных мер воздействия на несовершеннолетнего правонарушителя по сравнению с изоляцией, лишением свободы и уголовно-репрессивным наказанием.

Эффективность таких мер во многом, если не во всем, зависит от адекватного поведения его родителей или лиц, их замещающих. Оздоровление микросреды несовершеннолетнего преступника как одно из главных направлений его комплексной реабилитации предполагает блокирование тех семейно-обусловленных факторов, которые детерминировали девиантное, и, в частности, криминогенное развитие личности подростка.

Однако в ситуации обвинения подростка его родители испытывают сильнейший стресс, и то, какой способ совладающего поведения ими будет выбран, какую стратегию они предпочтут, чтобы преодолеть этот стресс, в значительной степени влияет не только на сохранение их собственного благополучия, на психологическое состояние и здоровье самих родителей, но и

на их способность или неспособность принимать своего ребенка и выстраивать с ним конструктивные отношения, на успешность процесса реабилитации несовершеннолетнего правонарушителя, на коррекцию его делинквентного поведения и на профилактику рецидивов правонарушений.

Выявление особенностей как индивидуальных, так и диадических копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей в разных ситуациях, связанных с разным видом наказания, позволит найти действенный катализатор формирования ситуативно-конструктивных способов совладания со стрессом, что обеспечит эффективность процесса коррекции и реабилитации несовершеннолетних подростков, совершивших правонарушения.

К настоящему времени в психологической науке накоплен достаточно обширный теоретический и эмпирический материал по проблемам копинг-стратегий личности, находящейся в определенном роде трудной жизненной ситуации. Так, копинг-стратегии лиц с различными психическими и психосоматическими заболеваниями исследуют В.А. Абабков, В.С. Николаева, Н.А. Сирота, с невротизацией и пограничными состояниями - Г.Л. Исурина, Б.Д. Карвасарский, В.А. Ташлыков, с созависимостью – Л.В. Мазурова, с аддиктивным поведением – В.В. Ананикова. А.В. Апакова, Л.Д. Зайцева, А.Г. Илюхин, И.Ф. Сибгатуллина изучают копинг-стратегии студентов при интеллектуальных испытаниях, М.Р. Хачатурова – копинг-поведение личности в конфликте, С.А. Богомаз, А.Л. Филоненко – копинг-стратегии подростков, склонных к манипулятивному поведению, А.А. Вербрюггер, М.С. Голубева, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Т.В. Тулупьева, Ю.В. Чиркова, Е.В. Чумакова – копинг-стратегии родителей детей с нарушениями в развитии; М.Ю. Городнова – совладающее поведение родителей наркозависимых подростков.

Однако отдельного исследования копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей не предпринималось. Проблема же формирования конструктивных копинг-стратегий у родителей в ситуации совершения их детьми правонарушений требует рассмотрения вопросов влияния тех или иных способов совладания каждого из родителей и особенностей диадических копинг-стратегий как на развитие их личности и личности ребенка, так и на общее функционирование семейной системы. Помимо этого, поскольку законодательством Российской Федерации предусмотрены разные меры наказания за правонарушения и преступления, совершенные подростками, не достигшими возраста уголовной ответственности, то и эффективность того или иного копинга родителей в разных ситуациях, обусловленных видом наказания, будет различной.

В ходе проведенных нами эмпирических исследований было выявлено, что социально-психологические условия формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей условно делятся на естественно-ресурсные и специально создаваемые.

К естественно-ресурсным социально-психологическим условиям относятся факторы эмоциональной близости всех членов семьи, возможности неофициального межличностного общения, субъективное отношение к подростку как к собственному ребенку, принятие его позитивных качеств личности.

Основным специально создаваемым условием формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий является реализация разработанной социально-психологической модели, содержащей диагностический, информационный, коррекционный и развивающий блоки, технологии и техники формирования готовности родителей к поддержке своих детей, снижения невротизации и депрессивных состояний их личности, актуализации совместного поиска решения проблемы и взятия на себя ответственности за совершенное ребенком правонарушение, коррекция родительского отношения и переориентация родителей с позиций дистанцирования, избегания и конфронтации возникшей проблемы на позицию ее положительной переоценки.

Информационный блок модели имеет своей целью:

- расширение представлений о юридических правах ребенка-правонарушителя;
- информирование о семейно-обусловленных факторах криминогенного развития личности подростка;

- информирование о способах совладания с трудными жизненными ситуациями;
- расширение представлений родителей о влиянии того или иного копинг-поведения на функционирование всей семейной системы и дальнейшее формирование личности ребенка, совершившего противоправный поступок.

Реализация диагностического блока разработанной модели нацелена на:

- диагностику особенностей семейного функционирования;
- личностных особенностей родителей и подростка-правонарушителя;
- локализацию его семейно-обусловленных проблем;
- определение преобладающей копинг-стратегии родителей в ситуации обвинения ребенка в нарушении закона;
- выявление особенностей влияния диадического копинга на эмоциональное состояние подростка-правонарушителя.

Развивающий блок модели ориентирован на:

- развитие ресурсного потенциала каждого члена семьи и функционирования семейной системы в целом;
- развитие позитивных качеств личности каждого члена семьи;
- развитие эмоционального принятия ребенка, понимания его проблем;
- осознание своей ответственности за случившееся с ребенком.

Коррекционный блок включает в себя:

- коррекцию родительского отношения к подростку;
- коррекцию восприятия подростком семейной ситуации;
- создание условий для снижения невротизации и психопатизации родителей;
- снижение выраженности акцентуированных черт личности подростка-правонарушителя.

Активизирующий блок модели предполагает использование определенных активизирующих социально-психологических технологий, нацеленных на:

- активизацию естественно-ресурсных возможностей семьи;
- актуализацию способностей семьи к нормальному функционированию;
- активизацию коммуникационных процессов в семье, а также активизацию копинг-ресурсов личности родителей посредством убеждения их в зависимости дальнейшего развития личности подростка от выбранных ими копинг-стратегий.

Основными задачами рефлексивного блока модели являются:

- создание условий для взятия на себя ответственности за совершенное правонарушение ребенка;
- помощь в осознании своей роли в создании кризисной ситуации в семье;
- развитие интернальности, ответственности у родителей подростков-правонарушителей.

Реализация разработанной модели осуществлялась через внедрение разработанных программ социально-психологических тренингов, ориентированных как на занятия в группах родителей, так и на тренинговые занятия в совместных семейных группах.

Программы рассчитаны на проведение ее психологом специального учебного заведения закрытого типа, практическим психологом образования, психологом колонии для несовершеннолетних, консультационного центра, социологом, имеющим специальную подготовку в области групповой психологической помощи.

В них использованы как психологические методы и социально-психологические технологии и техники, так и специальные тренинговые моменты, такие как: создание групповой атмосферы, работа с позитивной и негативной обратной связью, релаксационные методы, аутотренинги и т.д.

Структура занятий для каждого из тренингов представляет собой относительно стройную схему, включающую следующие элементы:

Вступление. Приветствие. Создание эмоционального настроения.

Вступительный ритуал. Проговаривание своего эмоционального состояния. Медитация. Проговаривание принципов работы в группе

Короткий шеринг. Вживание в игровую ситуацию. Переключка. Подготовка к основным упражнениям.

Работа с принципами и положениями.

Глубокий шеринг. Тематические игры, упражнения. Лекционный материал. Тренинги.

Разминка. Релаксационные упражнения. Аутотренинги.

Домашнее задание.

Заключительный ритуал.

Задачи подпрограмм делятся в зависимости от ориентации, на кого они направлены: на детей или на родителей, или на совместные занятия.

Занятия для детей направлены на решение следующих задач: обеспечение подростков-правонарушителей средствами самопознания; повышения представления о собственной значимости, ценности; развитие вербального и невербального общения; стимулирование спонтанных поведенческих реакций; развитие фантазии, воображения; расширение ролевого диапазона поведения подростков; укрепление веры каждого ребенка в себя.

Решение этих задач осуществлялось через продуманную систему тренинговых упражнений, тематических ролевых и подвижных игр.

Например, для стимулирования желания подростков поделиться своими переживаниями, чувствами, развития способности вербально выражать их; правильно оценивать свои поступки и давать им оценку, использовались такие упражнения, как «Провинившиеся», «Встреча с другом», «Этикет», «Визит к врачу», «Кукла», «Художественная галерея» и другие. Снять эмоциональное напряжение, скорректировать двигательную сферу подросткам помогли игры и упражнения типа «Слепец и поводырь», «Маленький скульптор», «Волшебная тройка» и другие.

На занятиях с родителями мы решали следующие задачи: осознание родителями, опираясь на их психологический механизм эмоционального отреагирования, своей проблематики и проблем своих детей; выработка новых приемов и способов поведения с детьми; повышение самооценки и уверенности в себе.

Для решения этих задач мы выделили основные аспекты, с которыми хотели ознакомить родителей:

1. Вербальное, невербальное общение. Бесконфликтное общение.

2. Эмоциональное отреагирование.

3. Ознакомление с тремя ведущими каналами восприятия.

4. Транзактный анализ.

5. Отзеркаливание.

6. Освобождение подавляемой эмоциональной энергии безопасным способом разрядки напряжения, через ознакомление их с упражнениями на увеличение личностного потенциала, снятия нервного напряжения, быстрого восстановления сил, управления эмоциональными состояниями, ослабление негативных ощущений и другие.

Мы использовали комплекс взаимодополняющих методик, таких, как «Сложи узор», «Табель о рангах», «Я начальник ...», «Клоун», «Комплементы», «Лёгкий ветерок», «Умение общаться», «Жесты», «Изобразить, а не рассказать», «Диалог руками», «Скульптура» (психогимнастика из семи упражнений), «Путанка» и другие.

Совместные занятия родителей с подростками-правонарушителями предполагали решение следующих задач: эмоциональное сближение в совместной деятельности; совместное «полевое» общение с социальной средой; применение и закрепление полученных навыков и умений, знаний, через использование отработанных механизмов.

Реализация этих задач на занятиях осуществлялась через систему четко продуманных взаимодополняющих упражнений и тренингов, с элементами тематических ролевых и подвижных игр, танцев, продуктивной деятельности, построенных таким образом, чтобы участвовала вся группа.

На занятиях мы обращали внимание, чтобы подростки и их родители имели возможность «работать» не только с членами своей семьи, но и с окружающими, то есть с социумом.

Реализовать этот принцип нам помогли такие игры и упражнения, как «Исполнение желаний», «Полная противоположность», «Просьба», «Превращения», «Сложи узор», «смена ролей», «Почти танцуем», «Социальная значимость» и другие.

Здесь необходимо отметить, что комплексная программа, разработанная в рамках социально-психологической модели формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей, предполагала использование следующих методов:

- метод «мозгового штурма» используется как в работе с родителями, так и с подростками-правонарушителями. Например, на занятиях с родителями была организована дискуссия на тему: «Ситуация нарушения ребенком закона и преодоление этой ситуации».

Ведущий организует дискуссию между участниками группы: «Вспомните, пожалуйста, как Вы вели себя, когда узнали о нарушении закона Вашим сыном (дочерью)». Далее происходит обсуждение того или иного копинга и ставится проблема, что необходимо сделать, чтобы прийти к единому заключению и к выработке конструктивного решения этой проблемы.

«Мозговой штурм» имеет разные варианты, которые в той или иной ситуации действуют эффективно.

«Мозговой штурм» обязательно предполагает реализацию и других методов, например, метода ролевой игры.

Ролевые игры проходили в форме демонстрации разных типов копинг-поведения родителей в ситуации обвинения ребенка в нарушении закона.

Ведущий просит участников разыграть сценки, демонстрирующие способы совладания со стрессом. При этом ролевые игры записывались на видеомagneтофон для последующего обсуждения и получения обратной связи.

Метод кейса – достаточно эффективен в реализации разработанных программ.

Например, при работе с подростками у каждого подростка перед глазами есть текст кейса. Читая отрывки из него, подростки вместе с ведущим анализируют прочитанное и предлагают свои варианты выхода из конфликтной ситуации. Участники группы выделяют проблему и формируют проблемное поле. Далее происходит обмен взглядами по поводу конфликтной ситуации и путей ее решения.

Выбранный кейс-метод включает в себя: ситуацию; объект исследования; проблему; контекст ситуации: контекст места, особенности действия и участники ситуации; комментарий ситуации; вопросы и задания для работы с кейсом.

Задачи данного метода состоят в том, чтобы научить как родителей, так и самих подростков анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий. Помимо этого участники программ получают коммуникативные навыки, развивают способность прорабатывать различные проблемы и находить их решение, то есть учатся работать с информацией. Этот метод тренирует участников обсуждения к конструктивному выходу из возникающих в семье конфликтов и разногласий, учит соблюдению норм и правил общения, что очень важно для разрешения и предотвращения детско-родительских проблем.

Принципами, обуславливающими эффективность реализации разработанной программы, являются следующие основополагающие положения:

1) Принцип системности предполагает разработку и проведение системы программных мероприятий по изменению и коррекции семейных копинг-стратегий на основе системного анализа актуальной ситуации нарушения закона несовершеннолетнего подростка.

2) Принцип стратегической целостности социально-психологических воздействий определяет единую стратегию процесса формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей, обуславливающую основные стратегические направления и конкретные мероприятия этого процесса.

3) Принцип многоаспектности процесса формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей предполагает сочетание различных аспектов деятельности. Личностно-

ориентированный аспект этого процесса – это система воздействий, направленных на позитивное развитие ресурсов личности родителей-правонарушителей. Поведенческий аспект - целенаправленное формирование прочных навыков и стратегий конструктивнокопинг-поведения. Направленность процесса на блокирование семейно обусловленных факторов криминогенного развития личности подростка означает формирование системы поддержки семьи в ситуации совершения им противоправного поступка.

4) Принцип ситуационной адекватности формирования копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей означает соответствие мероприятий актуальной ситуации.

5) Принцип динамичности предполагает обеспечение непрерывности, целостности, динамичности, постоянства, развития и усовершенствования процесса формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей.

6) Принцип легитимности предполагает реализацию целевой деятельности на основе принятия ее идеологии и доверительной поддержки населением. Социально-психологическая модель формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей не должна нарушать права человека.

7) Принцип полимодальности и максимальной дифференциации формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей предполагает гибкое применение различных методов и технологий, а не центрирование только на одном из них.

8) Принцип обязательной оценки эффективности процесса формирования ситуативно-конструктивных копинг-стратегий родителей подростков-правонарушителей, которая не должна быть субъективной.

После реализации каждой тренинговой программы (всего 9 тренингов, которые включали в себя по 5 – 10 занятий продолжительностью от 1,0 до 3,5 часов) был организован комплексный социально-психологический мониторинг, позволивший судить о динамике изменения копинг-стратегий родителей и, соответственно, в связи с выявленными связями и взаимосвязями их с другими показателями общего функционирования семейной системы, об успешности реализации разработанной модели.

В процессе участия в разработанных социально-психологических тренингах родители экспериментальной группы учились анализировать возникшую проблему, выявлять ее причины, строить планы и намечать пути решения этой проблемы.

Помимо этого, участие в разработанных тренингах способствовало тому, что родители стали больше доверять своим детям, видеть их проблемы, интересоваться и их, и своей собственной жизнью.

Из опыта преподавания психологии в школе в условиях поликультурного образования

Павловец Г.Г., Вареница А.В., «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ

Как известно история вопроса преподавания психологии в российском общеобразовательном пространстве насчитывает двухсотлетний опыт, т.к. Впервые министерство народного просвещения ввело психологию в гимназии в 1804 году..

За этот довольно длительный временной период преподавание психологии в школе претерпело много различных событий: от исключения из всех учебных планов до возвращения в них. В 1936 году, когда была запрещена педология, психология, как научная дисциплина вообще была изъята из образовательного пространства.

Психология как учебный предмет в средних российских школах периода СССР, введенная специальным постановлением правительства в 1946 году, исчезла из учебных программ в 1958 году в период очередного реформирования средней школы. В тот период активно развивалась методика преподавания психологии: были изданы три учебника по психологии для

школ (К.Н. Корнилов; Б.М. Теплов; Г.А. Фортунатов и А.В. Петровский), было издано множество методических статей, рекомендаций о преподавании психологии в школе. Авторами этих работ были такие известные ученые, как К.Н. Корнилов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.В. Соколов, М.Г. Ярошевский и др.

Несмотря на такую давнюю историю проблемы преподавания основ психологической науки в школе, в последнее время вопрос о введении уроков психологии в школьную программу вновь стал актуальным. Становится все более очевидным, что человек, находясь в стремительно изменяющихся социально-экономических, политических условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке, т.е. Интерес к психологии подкрепляется еще и социальной нестабильностью, следствием которой является увеличение числа трудных жизненных ситуаций и переживаний. Результатом этого является рост детской наркомании, детской агрессии, жестокости, участвовавшие случаи ухода детей из дома, увеличившееся число суицидальных попыток и суицидов среди подростков, интернет-зависимость и т.д.

Сегодня, как никогда, на первый план в образовательном пространстве выступает необходимость и актуальность психологического образования, воспитания психологической культуры школьников. Среди важных задач, стоящих сегодня перед современным образованием - формирование критичности, самостоятельности мышления, устойчивости школьников к информационным воздействиям, развитие способности ориентироваться в непростых жизненных ситуациях, формирование социальной активности личности.

Все декларируемые в настоящее время нравственные ценности - гуманизм, демократизм, сотрудничество, толерантность, диалогичность и пр. - основаны именно на психологических законах общения и взаимодействия людей, на психологических особенностях их личности и индивидуальности.

Образовательная среда – это психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов.

Включение психологии в качестве учебного предмета в курс современной школы не просто важно, но и необходимо для полноценного психического развития учащихся, их социальной адаптации, формирования психологической культуры школьников.

Понимание важности преподавания психологии в школе и послужило целью нашей статьи, т.к. У нас есть свой, заслуживающий внимания опыт внедрения психологического образования в общеобразовательную школу. Это опыт, реализуемый в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте.

Северо-Осетинский государственный педагогический институт – одно из старейших учебных заведений Северного Кавказа. Это учебное заведение с богатыми традициями и преемственными направлениями по подготовке педагогических кадров. За 90 лет своего существования институт прошел все этапы своего профессионального становления. Его история началась в далеком 1924 году, когда было организовано Владикавказского педагогического училища №1, преобразованное в дальнейшем в Северо-Осетинский педагогический колледж. Статус вуза колледж получил 16 ноября 2001 года Указом Президента Республики Северная Осетия – Алания.

Структурным подразделением нашего института является школа «Диалог, основанная в 2000 году как экспериментальная площадка нашего института.

Основные направления деятельности школы «Диалог»:

- полилингвальная модель поликультурного образования;
- "Школа XXI века" Н.Ф.Виноградовой;
- школа полного рабочего дня;
- здоровьесберегающие технологии;
- предметное преподавание на начальной ступени обучения;
- система базового и дополнительного образования;

- предшкольная пора;
- пилотная площадка по реализации ФГОС ООО.

Вопрос преподавания психологии учащимся школы «Диалог» решается в рамках дополнительного образования (вторая половина дня).

В рамках уроков психологии реализуются образовательные программы для трех возрастных уровней:

«Психология» для учащихся 1-4 классов (2 часа в неделю, 68 часов в год).

«Психология» для учащихся 5-8 классов реализуется как дополнительная образовательная программа в рамках психологического кружка - срок реализации программы 4 года (1 час в неделю, 34 часа в год).

«Психология» для учащихся 9-11 классов (1 час в неделю, 34 часа в год).

Каждая образовательная программа имеет свои цели, задачи, особенности ее реализации. Рассмотрим содержание программ более подробно.

«Психология» для учащихся 1-4 классов включает в себя две части: теоретическую и практическую. Теоретическая составляющая программы разработана в соответствии с требованиями ФГОС начального образования и определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального образования и направлена на формирование психологических знаний, жизненных навыков, общей культуры обучающихся, на их духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие.

В рамках курса «Практическая психология» учащиеся овладевают различными психологическими навыками, действиями, учатся анализировать свои эмоции, чувства, поступки, овладевают психологическими понятиями, решают психологические задачи.

Программа реализуется в малых группах (половина класса) и задумана как сквозной курс, рассчитанный на обучение детей с первого по четвертый класс.

Для развития у детей навыков общения в группе и коллективе, расширения словарного запаса в области чувств и эмоций, чувства уверенности в себе, умения лучше понимать себя и других людей

Для учащихся 11-14 лет (5-8 класс) реализуется дополнительная образовательная программа по психологическому кружку. Основной целью программы является оказание психолого-педагогической поддержки в формировании собственного «Я», также в подготовке к самореализации и профессиональному самоопределению.

В это время человек определяет для себя цели, притязания и предпочтения в жизни, в выборе будущей профессии, области труда, карьеры, отношений, любви и пр. В подростковом возрасте у учащихся активно формируется самосознание, в связи с чем, появляется повышенное внимание к своему внутреннему миру. Их тревожит целый спектр вопросов, «Какой я?», «Каким меня воспринимают окружающие?», «Каким мне надо быть, чтобы добиться успеха?». Формирование интеллектуальной и мотивационной готовности учащихся к усвоению естественно – научных понятий при обучении в средней школе.

С целью развития познавательных интересов, поддержания естественной мотивации учения, подготовки к осознанному выбору профиля обучения для учащихся разработаны «Психология» для учащихся 9-11 классов. Основная цель - формирование гуманистического мировоззрения и психологической культуры учащихся, формирование человека, способного к самовоспитанию и саморазвитию, человека самосовершенствующегося. Задачи программы направлены на формирование в мировоззрении учеников картины мира, позволяющей развиваться их личности в гуманистическом ключе.

Становление самостоятельности, как свойства личности и целенаправленное изучение предмета «Психология», логика построения которого соответствует актуальным потребностям учащихся разных возрастов, находятся в зоне ближайшего развития старшего подростка. В подростковом возрасте у ребенка начинают складываться такие психические процессы как личностная самоорганизация, саморегуляция, самостоятельность, формируются нравственные ценности, жизненные перспективы. Подросток начинает осознанно относиться к своим возможностям, способностям, интересам. Для того, чтобы эти качества успешно развивались, их необходимо сформировать, воспитать. Но только в совместной деятельности с взрослым, в

данном случае, учебной деятельности в процессе изучения «Психологии», можно говорить об успешном становлении самостоятельности в подростковом возрасте, т.к. Именно в общении с взрослым происходит понимание и усвоение тех ценностей, которые формируются на данном этапе развития ребенка.

В преподавании всех курсов психологии применяются следующие методы обучения: словесные, методы проблемного обучения, метод погружения, метод проектов, активные групповые методы социального тренинга, методы творческого самовыражения, методы психической саморегуляции и тренировки психических функций. В силу специфики предмета психологии применяются также и диагностические методики, которые по целевому назначению делятся на три группы: диагностика внутри предмета (как дидактический прием), диагностика усвоения знаний и диагностика развития личности учащихся.

Принимая во внимание специфику преподавания данных предметов в детской аудитории, мы выделяем следующие функции учителя-преподавателя психологии:

- эмоциональная поддержка
- исследовательская
- фасилитаторская
- экспертная
- развивающая
- воспитывающая.

Практика показывает, что востребованность предмета «Психология» с каждым годом в школе «Диалог» возрастает. Об этом же свидетельствуют результаты работы и регулярные опросы учащихся, учителей и родителей.

Уроки психологии способствуют расширению кругозора, умению видеть целостную картину мира, формируют творческую индивидуальность, происходит оптимизация учебного процесса.

В нашей школе предмет психологии систематизирует деятельность всех участников образовательного процесса и (учащихся, родителей и учителей), обеспечивает последовательность работы по здоровьесберегающей деятельности.

Школа охватывает своим влиянием три самых ответственных периода в жизни человека: детство, отрочество и юность. Поэтому в системе воспитания и становления ребенка школа является ведущим звеном, и наша задача - создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

Таким образом, наш опыт изучения психологии в школе позволяет создать основу для понимания учащимися своей индивидуальности (задатки, способности), дать представление о своем внутреннем мире (самопознание, самооценка), помочь в выборе направления профессиональной деятельности, формировании психологической культуры.

Уроки психологии помогают детям постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека.

Представляется, что учебный предмет «психология» может в какой-то степени пониматься как «зона ближайшего развития» личности школьника - это постепенное введение взрослым ребенка (в соответствии с возрастом) в мир ответственных и все более усложняющихся человеческих и социальных отношений, в мир человеческих чувств и переживаний, в мир знаний и культуры.

Психологическое образование в школе можно рассматривать в контексте профилактики, предупреждения асоциального поведения школьников, негативных моментов в их отношении к людям разных национальностей, разного социального статуса, дружбе, любви, к созданию в будущем своей семьи, к рождению и воспитанию своих детей и пр.

Литература:

Стоюхина Н.Ю. К.А.Рамуль и преподавание психологии в школе: перечитывая забытые статьи. //Электронный журнал по истории психологии. 2009, №4. – www.psyhistory.ru

Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии, № 6, 1998, с. 18—24.

Организация системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках внедрения ФГОС

Панфилова Л.В., Владимирский институт повышения квалификации работников образования им. Л.И. Новиковой, г. Владимир

Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое, означает необходимость такого содержания, которое позволит осуществлять обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала. Эти обстоятельства диктуют необходимость организации психолого-педагогической поддержки образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде.

Задачи психолого-педагогического сопровождения:

систематическое отслеживание уровня развития и обучения каждого школьника;

создание социально-психологических условий для развития познавательных возможностей учащегося и его успешного обучения;

организация помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии и обучении.

Разработка Системы, а также организация всей работы по её реализации должна строиться на основе научной обоснованности, последовательности, возрастной и социокультурной адекватности, информационной безопасности и практической целесообразности.

В соответствии с ФГОС Система ППС должна опираться на основные методологические принципы:

Принцип развивающего образования, целью которого является развитие ребёнка. Развивающий характер образования реализуется через деятельность каждого ребёнка в зоне его ближайшего развития. Именно этот подход должен стать основой организации воспитательно-образовательного процесса в любом образовательном учреждении.

Принцип гуманизации, отражением которого является признание уникальности и неповторимости личности каждого ребёнка, признание неограниченных возможностей развития личного потенциала каждого ребёнка, уважение к личности ребёнка со стороны всех участников образовательного процесса.

Принцип дифференциации и индивидуализации воспитания и обучения (реализации личностного подхода), согласно которому обеспечивается развитие ребёнка в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Осуществление этого принципа возможно через создание условий для воспитания и обучения каждого ребёнка с учётом индивидуальных особенностей его развития.

Принцип непрерывности образования, который означает связь всех ступеней школьного образования, начиная с начальной школы до среднего и старшего звена ОУ.

Принцип системности требует создания целостной структуры все компоненты которой должны быть взаимосвязаны и взаимозависимы.

Проектирование и реализацию Системы ППС в ОУ следует осуществлять при комплексном использовании технологий в содержательной связи друг с другом и на единой методологической основе. Именно комплексный подход позволяет решать не только задачи обучения учащихся, но и гораздо более сложные задачи личностного развития и воспитания детей.

Система психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ОУ должна содержать конкретизацию целей, задач, содержания, планируемых результатов, а также способов, приёмов и технологий, используемых при её реализации.

Собственная Система ППС должна строиться с учётом специфики образовательного учреждения (условий осуществления воспитательно-образовательного процесса), а также в соответствии с индивидуальной траекторией развития детей в рамках данного образовательного учреждения.

Разработка Системы, а также организация всей работы по её реализации должна строиться на основе научной обоснованности, последовательности, возрастной и социокультурной адекватности, информационной безопасности и практической целесообразности.

Для организации и полноценного функционирования образовательного процесса требуются согласованные усилия многих социальных субъектов: школы, семьи, учреждений дополнительного образования культуры и спорта, детско-юношеских движений и организаций.

Таким образом, при разработке Системы необходимо учесть влияние как минимум трёх совокупностей сред на формирование личности ребёнка: школьной среды; семейной среды; других локальных сред (дополнительное образование, неформальные молодёжные объединения и др.)

Поэтому, необходимо предусмотреть этапы развития взаимодействия с семьёй, учреждениями дополнительного образования, участия детей во внеклассных мероприятиях и внеурочной деятельности (спортивных клубах, общешкольных коллективных делах и т.д.).

Целью создания Системы должно стать создание социально-психологических условий для развития личности обучающихся и их успешного обучения.

Эта цель реализуема только в случае тесного взаимодействия как минимум двух институтов социализации ребёнка – школы и семьи.

Согласно реализации комплексного подхода Система ППС содержит четыре основных раздела (блока).

Первый блок «Создание условий для профессионального роста педагогических кадров».

Примерное содержание:

Развитие личностных компетенций педагога (рефлексивной, коммуникативной компетенций, потребности в саморазвитии и др.) через систему семинаров, тренинговых и практических занятий.

Примеры тем для рассмотрения:

Психологическое здоровье педагога как необходимое условие психологического здоровья детей.

Саморегуляция эмоциональных состояний.

Терпимость к чужому мнению и способность её формирования у детей.

Основные подходы к психологическому анализу урока (в теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока: Н.Ф. Добрынина, В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой, Л.Т. Охитиной, С.В. Иванова, И.А. Зимней, Е.С. Ильинской и других авторов).

Изучение и практическое освоение педагогами психолого-педагогических закономерностей, лежащих в основе системно-деятельностного подхода к обучению (теоретических положений концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учётом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков) с целью их использования в образовательном процессе для формирования универсальных учебных действий учащихся (коммуникативных, личностных, регулятивных и познавательных).

Организация просветительской деятельности направленной на развитие психологической составляющей профессиональной педагогической компетентности (педагогические чтения, работа МО, индивидуальные консультации). В частности, актуализация для педагогов знаний возрастной, общей, педагогической психологии.

Примеры тем для обсуждения:

Тип нервной системы и индивидуальный познавательный стиль учащихся

Учебная деятельность и особенности восприятия ребёнком информации

Познавательная деятельность учащихся

Эмоциональная саморегуляция учащихся и учебная деятельность

Адаптация к школе учащихся первых классов.

Переход детей из младшего в среднее звено. Трудности адаптационного периода.

Особенности педагогической работы с тревожными детьми.

Особенности педагогической работы с гиперактивными детьми.

Психологические особенности возрастных кризисов.

Психологические механизмы нарушающего поведения на уроке.

Психологические аспекты формирования мыслительных операций на уроках.

Создание схемы психолого-педагогической диагностики, которую сможет реализовать учитель, используя полученные результаты в своей профессиональной деятельности. Достаточно полные схемы мониторинга личностных и метапредметных результатов освоения основной образовательной программы предложены Асмоловым А.Г.

Одним из блоков психолого-педагогического мониторинга должна стать диагностика развития познавательных процессов и мотивационной сферы учащихся:

Диагностика типа восприятия

Диагностика внимания (концентрации и устойчивости)

Диагностика памяти (преобладающего типа и продуктивности)

Диагностика сформированности мыслительных операций

Диагностика уровней развития мыслительной деятельности (наглядно-образного, логического и абстрактного)

Диагностика познавательного интереса

Диагностика мотивационной сферы учащихся.

Второй блок «Организация взаимодействия с учащимися».

Разработка и реализация схемы для работы в ОУ алгоритма «Интеллектуального партнёрства» (взаимопомощи детей друг другу, причём не только в одном классном коллективе, но и обеспечение разновозрастного общения и сотрудничества учащихся). В режиме работы этого алгоритма кроме непосредственно учебных (образовательных) результатов, включаются и развиваются очень многие личностные компетенции учащихся (взаимопомощь, ответственность, навыки рефлексии, навыки коммуникации, эмпатические способности – умение и желание содействовать, сочувствовать, соучаствовать, толерантность). Всё это, в свою очередь, будет «работать» на достижение личностных результатов освоения образовательной программы (первого блока результатов в рамках ФГОС).

Использование классными руководителями технологии Портфолио ученика на тему: «Создание портрета «Я-замечательный» (с использованием заданий для страниц портфолио, проявляющих важные позитивные стороны ребенка).

Разработка и реализация программ дополнительного образования и коррекционно-развивающих тренинговых программ для формирования и развития личностных результатов освоения образовательной программы.

Программа «Психологическая этика», содержащая игры и упражнения на развитие основ нравственных качеств и психологических компетенций).

Программа «Уроки общения», направленная на развитие коммуникативной компетентности учащихся.

Развитие познавательных процессов как основы достижения метапредметных результатов освоения образовательной программы учащимися (на уроках и во внеурочной деятельности – коррекционно-развивающих занятиях с психологом).

Примерные темы:

Развитие познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти) на уроках...

Развитие мыслительных операций (анализа-синтеза, обобщения-классификации, абстрагирования-сравнения).

Работа по адаптации учащихся в ОУ, первым индикатором которой будет являться психологический климат классных коллективов и ОУ в целом. Примерами используемых программ могут быть:

Программа адаптации детей к школьной жизни Цукерман Г.А., Поливановой К.Н. «Введение в школьную жизнь».

Программа адаптации детей к средней школе Е.Г. Коблик «Первый раз в пятый класс!».

Разработка содержания внеурочной деятельности учащихся. В целях реализации развивающего образования необходимо усилить и активизировать внеурочную деятельность учащихся. Кроме традиционных форм внеурочной работы содержанием данной деятельности может являться проведение тематических дней или недель.

Неделя (день) психологии.

Неделя «4С» - сочувствия, содействия, сострадания и соучастия (развитие эмпатийных способностей личности и толерантности).

Неделя Здорового Образа Жизни и т.д.

Позитивное влияние на развитие личностных компетенций учащихся оказывает занятие детей в театральной студии, туристической секции.

Информационная поддержка образовательного процесса (проведение классных часов, тренингов для учащихся).

Примерными темами могут быть:

Механизмы эффективного взаимодействия людей друг с другом.

Феномен человеческой памяти. Приёмы эффективного запоминания большого объёма информации.

Как эффективно сдать экзамен.

Третий блок «Организация сотрудничества с родителями».

Основной акцент в данном блоке необходимо сделать на создании системы взаимодействия школы с родителями в рамках «общественного договора» и формировании партнёрских отношений сотрудничества. Этому способствует создание графика совместных с родителями мероприятий внеурочной деятельности учащихся (см блок 2).

Разработка лекций, семинаров, методических рекомендаций для родителей с целью организации систематического взаимодействия и сотрудничества их со школой. Примерные темы:

Тревожность и способы её преодоления.

Детско-родительские отношения (общение в семье, типы семейных отношений, основные виды нарушений).

Адаптация ребёнка к школе и основные проблемы, с ней связанные (для родителей 1 классов).

Адаптационный период перехода ребёнка в среднее звено и проблемы, с ним связанные (для родителей 5 классов).

Психофизиологические особенности возраста (для всех возрастных групп).

Психоневротические расстройства и пути их преодоления (для родителей детей с неустойчивой, слабой нервной системой).

Проблема ММД (гиперактивности с дефицитом внимания) у детей младшего и среднего школьного возраста (для родителей детей с подозрением на ММД).

Стрессогенные факторы и их полиморфное воздействие на организм человека.

Иммунно-аллергические проблемы детей младшего и среднего школьного возраста.

Школа: миф и реальность (для 1 классов).

Когда компьютер безопасен?

Методические разработки для родителей «Искусство любить своего ребенка» (систематизированные по возрастным периодам с учетом возрастных кризисов памятки, рекомендации, игры для родителей с краткой характеристикой проблемы) – цель – развитие психологической культуры родителей.

Методические разработки «Семья и школа – участники открытого педагогического процесса» (рекомендации по совместному проведению с семьей различных нестандартных мероприятий, семейные домашние задания)

Организация работы Родительского клуба (к примеру, с периодичностью тематических встреч – 1 раз в месяц).

Работа телефона Горячей линии для вопросов и ответов с целью осуществления возможности своевременного обращения за помощью или информацией (по графику)

Четвёртый блок «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» (примерное содержание основных разделов):

Диагностика психо-эмоционального состояния детей с ОВЗ (тревожность, психологический комфорт)

Информационно-просветительская работа с учащимися и их родителями, направленная на повышение толерантного отношения к детям с ОВЗ

Педагогическая организация ситуации успеха для детей с ОВЗ в рамках общеобразовательного социума (методом преднамеренного конструирования педагогических ситуаций)

Адаптация детей с ОВЗ в общеобразовательном социуме (работа с педагогами, учащимися, родителями)

Коррекционно-развивающая (тренинговая) работа по профилактике возникновения психосоматических заболеваний у детей с ОВЗ

Литература:

Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. – М.: Академия, 2002г. – 163с.

Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159с. – (Стандарты второго поколения).

Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005г. – 128с.

Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991г. – 167с.

Волков Б.С. Как помочь школьнику учиться? Психологическая поддержка и сопровождение. – СПб.: Питер, 2011г. – 304с.

Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. 2-е издание. – М.: Просвещение, 2011. – 24с. – (Стандарты второго поколения).

Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991г. – 303с.

Зак А.З. Диагностика видов мышления младшего школьника: Методические рекомендации для учителей и практических психологов. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995г. – 86с.

Зак А.З. Интеллектика. Систематический курс развития мыслительных способностей учащихся 1-4 классов. Книга для учителя. М.: Интеллект-Центр, 2002. – 408с.

Зак А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А. З. Зак. — М.; Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. — 350с.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с. – (Стандарты второго поколения).

Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. – 122с.

Новые технологии для Новой школы: Материалы областного конкурса научно-методических разработок, программ и проектов, 11 апреля 2012г. / Под ред. к.б.н. Л.В. Панфиловой. – Владимир, Собор, 2012. – 251с.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в рамках внедрения ФГОС и ФГТ – методология, практика и технология: Материалы научно-практической конференции, 25 января 2012г. / Под ред. к.б.н. Л.В. Панфиловой. – Владимир, Собор, 2012. – 244с.

Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001г. – 160с.

Тихомирова Л.Ф. Упражнения на каждый день: Логика для младших школьников. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001г. – 208с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33с. – (Стандарты второго поколения).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48с. – (Стандарты второго поколения).

Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79с. – (Стандарты второго поколения).

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. М.: Генезис, 2008г. – 192с.

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями. М.: Генезис, 2008г. – 160с.

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба: Работа с учащимися. М.: Генезис, 2007г. – 204с.

Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – 2-е изд., испр. М.: Генезис, 2003г. – 128с.

Шалимова Г.А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2006г. – 232с.

Мотивы учебной и будущей профессиональной деятельности студентов, активно использующих ИКТ в самостоятельной работе

Петрова Т.А., ФГБОУ ВПО «РПА Минюста России»

Целью настоящего исследования является изучение мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности студентов, активно использующих ИКТ (информационные и компьютерные технологии) в самостоятельной, учебно-исследовательской и научной работе.

В исследовании, проведенном в 2013-2014 учебном году приняли участие 234 студента различных форм обучения.

В качестве показателя, характеризующего активность применения студентами ИКТ-технологий в самостоятельной работе, был разработан специальный интегральный показатель (ИП). Показатель ИП основан на самооценке студентов своих компетенций в отношении использования ИКТ (учитывалось количество подготовленных рефератов, докладов, выступлений на заседаниях круглого стола, участие в олимпиадах, участие в системе тестирования знаний по изучаемым дисциплинам с использованием интернет-технологий и др.). На основании критерия ИП составлен рейтинг студентов по активности использования ИКТ в самостоятельной учебной деятельности. Выборка разделена на три группы – с высокими, средними и низкими значениями данного показателя. Предполагается изучение мотивов учебной и профессиональной деятельности во всех трех группах и проведение сравнительного анализа. В настоящее время изучены мотивы в группе с высокими значениями ИП.

Диагностика мотивации учебной и профессиональной деятельности студентов осуществлялась с помощью следующих методик: методика изучения 16-и мотивов учебной деятельности А.А. Реана, В.А. Якунина; «Опросник для оценки профессиональной мотивации», «Опросник изучения направленности учебной деятельности» Т.Д. Дубовицкой; методики Т. Элэрс: «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху» и «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач»; методика «Личностный адаптационный потенциал» В.П. Ростовского.

Комплекс использованных методик позволил выявить: уровень профессиональной направленности, спектр 16-и видов мотивации учебной деятельности, 4 вида профессиональной мотивации, выраженность мотивации к достижению успеха в учебной и профессиональной деятельности, выраженность поведенческой стратегии в сложных ситуациях и адаптационный личностный потенциал.

Обработка данных обследования и последующий математический анализ полученных результатов проводились с использованием статистического пакета SPSS 17.0.

Предварительные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы о мотивации учебной деятельности студентов. Среди 16-и изученных мотивов, верхние позиции в рейтинге занимают: желание стать высококвалифицированным специалистом, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, успешно продолжать обучение на последующих образовательных уровнях, приобрести глубокие и прочные знания. Самые низкие позиции в рейтинге заняли мотивы: избегание осуждения и наказания за плохую учебу, не за-

пускать изучение предметов учебного цикла, постоянно получать стипендию, быть постоянно готовым к очередным занятиям.

Анализ результатов «Опросника оценки мотивов профессиональной деятельности» показал преобладание в структуре мотивов двух видов: мотив самоутверждения в труде и мотив социальной значимости труда.

У студентов группы с высокими показателями ИП выявились самые высокие показатели по критерию профессиональной направленности. Результаты по методикам Т. Эйлер говорят о том, что у студентов данной группы умеренно высокие показатели мотивации к достижению успеха (средний балл в группе - 18.3 из 25-и возможных), а также не низкие показатели по мотивации к избеганию неудач (средний балл – 11.8).

Обобщая данные трех методик и дополнительно проведенного интервью со студентами, активно использующими ИКТ в самостоятельной работе, учебно-исследовательской и научной деятельности, можно сделать вывод о том, что они отличаются высоким уровнем профессиональной направленности с устойчивым интересом к обучению, понимают важность приобретенных знаний для будущей профессиональной деятельности. Студенты данной группы стремятся выйти за пределы учебных программ, по личной инициативе расширяют знания и умения, необходимые для их будущей профессии, активно участвуют в студенческой научной деятельности, посещают встречи со специалистами и склонны соотносить образ высококвалифицированного профессионала со своими качествами.

В настоящее время продолжается обработка полученных в ходе исследования данных и проводится их анализ.

Обобщая изложенное, можно полагать, что результаты проведенного исследования могут представить научный интерес, быть учтенными в процессе обучения студентов и воспитательной работы.

Литература:

Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – спб.: Питер, 2011.

Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. – Самара: Издательский Дом «Бахрак-М», 2010.

Реан А.А. Психология личности. – спб.: Питер, 2013.

Ростовский В.П., Котлярова Л.Н. Педагогика и психология. – Уфа, БГПУ, 2010.

Влияние уровня тревожности подростков на их успеваемость

Плохих О.В., муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №28», г. Курск

Фундаментальные исследования тревожности, как в отечественной, так и в зарубежной психологии связаны с определением ее причин и установлением связи уровня тревожности и качества деятельности. Факт существенного влияния тревожности на результативность деятельности признается почти всеми психологами. Эта особенность ставит проблему своевременной коррекции тревожности до того, как она станет устойчивым свойством личности, т.к. прочное закрепление тревожности как свойства личности может стать фактором нервно-психического заболевания.

При анализе научных источников по проблеме тревожности, а также при проведении экспериментальной части собственного исследования будем опираться на определение и трактовку ключевых понятий, сформулированных А.М.Прихожан.

«Тревога (англ. anxiety) — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха как реакции на конкретную, реальную опасность тревога. — переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы». Автор подчеркивает, что на психологическом уровне тревога может проявляться в виде следующих признаков: напряжения, озабоченности, нервозности, чувства неопределенности и грозящей неудачи, невозможности принять решение.

«Тревожность (англ. anxiety) — индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а

также в низком пороге его возникновения». Автор рассматривает тревожность как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

Разные исследователи расходятся в точке зрения не только на содержание ключевых понятий, но и на причины, механизмы, фактор и условия возникновения тревожности. Для целей нашего исследования наибольшую значимость приобретает проблема школьной тревожности.

Подробно эту проблему исследовали, которые определяют школьную тревожность как широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия Микляева А. В., Румянцева П. В. (2004). При этом они подчеркивают, что тревожность выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Согласимся так же и с точкой зрения авторов о том, что школьная тревожность возникает в результате взаимодействия ученика с различными участниками образовательного процесса.

Работая над изучением формирования информационно-познавательной компетентности подростков, считаем необходимым учитывать влияние тревожности на познавательные процессы, тем более, что чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно. Авторы анализируемого источника одну из причин этой тревожности: «познание — это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний».

Чтобы определить уровень тревожности подростков, было проведено тестирование 72 учащихся в параллели 8-х классов средней школы № 28 города Курска. Выборку составили ученики в возрасте 13-15 лет, из них мальчиков - 41, девочек - 31. Тестирование проводилось при помощи методики «Опросник школьной тревожности Филлипса». Данный опросник относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Об этом свидетельствуют все компоненты тревожности, входящие в содержание теста:

- Общая тревожность в школе;
- Переживания социального стресса;
- Фрустрация потребности в достижении успеха;
- Страх самовыражения;
- Страх ситуации проверки знаний;
- Страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Несмотря на определенную трудоемкость в обработке результатов тестирования, мы выбрали именно этот опросник, так как считаем, что он наиболее полно отражает все аспекты школьной жизни подростка, которые могут провоцировать у него развитие повышенного уровня тревожности.

Перейдем к анализу полученных в этом исследовании результатов. На первом этапе обработки были выявлены ученики, уровень тревожности которых выше 50 %

Общее количество несовпадений по каждому компоненту показало, что наибольший вклад в тревожность учащихся вносят следующие компоненты: страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; проблемы и страхи в отношениях с учителями. Именно эти компоненты и определяют основные проблемы в познавательной деятельности исследуемых подростков.

В последующем анализе использовались результаты только тех учеников, уровень тревожности которых выше 50 %. При этом ученики были разделены на 2 группы: успевающие на «4» и «5» (группа 1) и успевающие на «3» и «4» (группа 2). Сравнительный анализ двух групп показал, что каждый компонент присущ ученикам обеих групп. Однако, становится понятно, что ученики, имеющие более высокую успеваемость меньше подвержены развитию тревожности по всем трем компонентам.

В процентном отношении результаты по каждому компоненту распределились следующим образом:

1. Страх ситуации проверки знаний: 36% относятся к 1 группе, 54 % - ко 2 группе;
2. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих: 27% относятся к 1 группе, 73% ко 2 группе;
3. Проблемы и страхи в отношениях с учителями: 30% относятся к 1 группе и 70% ко 2 группе.

На основе проведенного исследования можно предположить:

1. Повышенная тревожность присуща ученикам независимо от их успеваемости. Анализ уровня тревожности по 3 компонентам показал, что чем выше успеваемость, подростков, тем меньшей они подвержены развитию повышенного уровня тревожности.

2. Тревога и тревожность не могут рассматриваться как однозначно негативное состояние. Повышенный уровень тревожности может быть, например, свидетельствовать о высокой ответственности хорошо успевающих учащихся.

3. В основном исследовании по формированию информационно-познавательной компетентности подростков целесообразно учитывать следующие три компонента: страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; проблемы и страхи в отношениях с учителями, которые и определяют основные проблемы в познавательных процессах у подростков.

Предполагаем, что названные компоненты необходимо учитывать при разработке программы психологического воздействия, предназначенной для формирования информационно-познавательной компетентности подростков.

Литература

Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь.- М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, кор-рекция. — СПб.: Речь, 2004.

Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие/под ред. Головей Л.А. , Рыбалко Е.Ф. — СПб.: Речь, 2002.

Опыт работы с подростками с девиантными формами поведения в рамках метода гештальттерапии

Попова А.Н., Краевой центр психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и коррекции, г. Хабаровск

В своей работе я ежедневно сталкиваюсь с подростками «группы риска». К «группе риска» я отношу подростков, находящихся в состоянии психологического неблагополучия. В нашем учреждении проходят психолого-педагогическую реабилитацию подростки с различными психологическими и поведенческими нарушениями. Это школьная дезадаптация, депрессивные, невротоподобные состояния, суицидальное поведение, психопатоподобные расстройства характера.

В своей работе с подростками я использую принципы и техники гештальт-терапии. Гештальт-терапия – это «тренинг осознания», осознания себя, своих чувств, эмоций, своего взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом. У подростков с девиантным поведением крайне затруднен контакт с собственными чувствами и эмоциями. Это обусловлено наличием травматического опыта, который активизировал действие защитных механизмов психики, вследствие чего эмоции становятся «замороженными» («если не чувствую, значит не больно»). Зачастую чувства наших подростков малодифференцированы, одни эмоции подменяют другие и в связи с этим нарушаются способы их выражения, точнее они приобретают патологические, девиантные формы проявления.

Поэтому целью моей работы является развитие у подростков навыков осознания себя, что позволяет им в последующем понимать причины происходящего с ними и менять, при необходимости, паттерны своего поведения.

Очень распространенной проблемой девиантных подростков является выражение зло-

сти, гнева, агрессии. Выражение агрессии имеет два полюса – либо слабoreгулируемое, а подчас бесконтрольное выражение агрессии (и тогда мы имеем дело с агрессивным, конфликтным «хулиганом»), либо неспособность выразить адекватным образом свою злость (в таком случае это замкнутые, отвергаемые в среде сверстников подростки с психосоматическими заболеваниями и различными формами зависимостей, в первую очередь игровой, компьютерной зависимостью).

Работая с такими подростками, я ставлю для себя цель развить у них осознание того, почему они поступают тем или иным образом - нападают на окружающих, либо, напротив, не могут за себя постоять в конфликтных ситуациях, реализовать себя в социальном плане.

Согласно концепции гештальттерапии, злость не может существовать сама по себе. За ней кроется иное чувство, которому закрыт доступ для осознания и проявления. А за любой эмоцией стоит важная потребность. Так за сильной злостью зачастую кроется страх, ужас, отчаяние, безысходность. Моя задача вместе с подростком выяснить, что за потребность и чувство спрятано за злостью. Так, например, у подростка может быть неудовлетворенная потребность в безопасности, поэтому подросток испытывает постоянно страх, но страх это сложная эмоция для переживания, его невыносимо испытывать и в качестве защиты возникает эмоция злости. Очень часто агрессивный подросток – это «боящийся» подросток, просто не признающийся в этом ни себе, ни окружающим. Либо подросток может испытывать сильную потребность в любви, принятии, заботе. Если эта потребность депривирована, то подросток начинает испытывать отчаяние, одиночество, а внешне агрессивно себя ведет, потому что быть злым эмоционально легче, нежели испытывать ужас одиночества. В обоих случаях крайне важно создавать атмосферу принятия и безопасности для подростков. И развивать эмоциональную чувствительность, чтобы подросток понимал, что с ним происходит. Развитие чувствительности происходит благодаря процессу наблюдения за своими эмоциями. Но для подростков, чувства которых зачастую заблокированы из-за болезненности их переживания, очень сложно распознавать свои эмоции. Поэтому вначале стоит задача развить осознанность происходящего во внешнем плане. Для этого я предлагаю подросткам задания, направленные на наблюдение за предметами, которые окружают их. Я прошу назвать их внешние характеристики, без дополнительных комментариев и высказывания своего отношения к ним. Важнейшей частью работы является развитие телесной чувствительности. Ощущения тела более доступны для осознания, так как они менее сложно устроены в онтогенетическом плане по сравнению с эмоциями и чувствами. Поэтому я постоянно спрашиваю у ребят, какие ощущения в теле они испытывают (жар, холод, мурашки по коже, тошноту, жжение и т.д.). Предлагаю задания на определения вкусовых, слуховых модальностей (даю предметы еды различного вкуса, музыку разных стилей для прослушивания). Также я предлагаю потанцевать, поработать с песком, пластилином. Все это дает лучшее осознание телесных процессов.

Когда телесные ощущения находятся в зоне осознанности, можно работать с эмоциями. На этом этапе очень часто приходится сталкиваться с проблемой амбивалентных чувств подростков к самим себе и к значимым людям. Злость зачастую является одной из эмоций амбивалентного комплекса. Например, к любимым людям можно испытывать не только любовь, но и ярость, ненависть (если имело место жестокое отношение к подростку в детстве, либо родители не удовлетворяли потребность ребенка в любви, заботе). Также разнонаправленные чувства могут возникать у подростка и к самому себе, и тогда возникают внутриличностные конфликты. К примеру, подростки, проходящие курс реабилитации в нашем учреждении часто испытывают конфликт по поводу того, что им приходится вести себя агрессивно в подростковой среде, иначе они не будут приняты в ней, станут изгоями. Но это противоречит их «природной» сензитивности, мягкости, добродушию. И они терзают себя самонаказанием («нельзя быть злым, я же добрый», либо «хорошим быть опасно – тебя забьют»). В данном случае я использую такие техники гештальттерапии как «горячий стул», «пустой стул». Данные техники позволяют осуществить интеграцию биполярностей, то есть примирить между собой противоречащие чувства и субличности подростка.

Следующим важным этапом работы является принятие личной ответственности подростком за происходящее с ним. Это наиболее эффективно достигается в групповой работе с помощью ролевых игр, поведенческого моделирования. В группе подростку предлагаются роле-

вая игра, в ходе которой он проигрывает в преувеличенной форме неблагоприятный паттерн своего поведения (это в случае непризнания у себя такой тактики поведения), либо наоборот, предлагается роль, в которой такая черта будет полностью отсутствовать («абсолютно неагрессивный, наидобрый подросток»). Данная техника позволяет выработать критичное отношение к себе. Подростки в группе дают друг другу обратную связь и выражают свои чувства, возникающие у них в ответ на то или иное поведение своего сверстника. Ответ референтной группы оказывает благоприятное воздействие на подростка, заставляя его задуматься. И что очень важно это не будет являться навязыванием чужого мнения, а будет решением самого подростка. Именно это позволяет достигнуть наилучшего эффекта в осознании, зрелом выборе и принятии личной ответственности за свое решение и поведение.

Сказка как средство формирования эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

Постоева Л.Д., МКДОУ детский сад
компенсирующего вида «Родничок»,
г.Бородино, Красноярский край

По мнению специалистов Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это не только отсутствие болезней, но и гармоничное развитие, высокая умственная и физическая работоспособность, умение быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям среды. В современном обществе сложно найти абсолютно здорового ребёнка. Вполне приемлемым считается развитие ребёнка на уровне нижней границы нормы. Снижается интеллектуальный уровень детей, происходит увеличение количества детей с различными эмоциональными нарушениями, которые могут вести за собой проявления тревожности, неврозов, агрессии. Впоследствии эти проявления могут создать определенные трудности в обучении и воспитании детей.

Несмотря на большое количество педагогических технологий, общеукрепляющих и оздоровительных мероприятий, проблема помощи, в том числе развитие и обучение детей с комплексом нервно-психических нарушений и проблем со здоровьем, остаётся актуальной.

Развитие эмоциональной сферы ребёнка является важным показателем в понимании мира малыша и свидетельствует о его психическом состоянии, благополучии. В жизни каждого ребёнка эмоции играют важную роль, т.к. помогают воспринимать действительность и реагировать на неё. Очень важно не ошибиться и выбрать наиболее подходящие методы и средства развития, воспитания и обучения.

«Рассказы, сказки и внутренний мир ребёнка неотделимы друг от друга. В любом обществе, независимо от степени цивилизованности и образа жизни, детские рассказы собирают большую аудиторию маленьких слушателей. Для этого есть всякие причины», - писала Дорис Бретт. Много путей приобретения знаний есть у взрослых, а вот ребёнок приобретает знания посредством игр и воображения. Рассказы, сказки всегда были самым эффективным средством общения с детьми. «Слушая рассказы и сказки, дети невольно находят в них отголоски своей собственной жизни. Они стремятся воспользоваться примером положительного героя в борьбе со своими страхами и проблемами. Кроме того, рассказы и сказки вселяют в ребёнка надежду, что чрезвычайно важно».

Мир чувств и эмоций многообразен и сложен. Эмоциональные переживания помогают ребёнку глубже понимать происходящее, проникать в переживания других детей. Поэтому необходимо учить детей понимать эмоции и чувства и выражать их. В этом нам и помогают сказки и рассказы.

В работе с детьми МКДОУ «Родничок» используются рассказы, сказки не только известных авторов в психологии, но и свои, которые сопровождаются классическими музыкальными произведениями, звуками природы и показом пиктограмм, фотографий. Рассказ или сказка с музыкальным сопровождением настолько поглощают ребёнка, что он начинает активно двигаться по комнате, выполняя движения согласно тексту, который описывает эмоции.

Сказка «Осьминожки в стране эмоций».

Жили в море голубом осьминожки-детки. Играли, плавали, резвились. В один прекрасный летний день решила мама-осьминожка открыть страну эмоций им. Отправились они в эту неизвестную для них страну. И вдруг, все детки увидели, что у мамы-осьминожки изменилось

настроение. Что это такое? Маму не узнать... (психолог двигается вместе с детьми по комнате под звуки природы - море).

Ах, ребятки, мои детки, в гости к Грусти мы пришли. (Франц Шуберт. Серенада.)

Грусть к ним вышла из волны, познакомилась со всеми осьминожками (психолог может показать пиктограмму Грусти).

- Детки милые, опустились мои брови, глазки загрустили, нет улыбки у меня, и у вас её не стало?

Осьминожки-дети говорят, что и им вдруг грустно стало, (дети тоже изображают грусть) нет желания играть.

Грусть предложила погрустить всем, чтобы лучше её запомнили...

Погрустив немного мама-осьминожка деткам говорит:

Осьминожки, вы грустите –

И вода прохолодной стала.

Осьминожки, улыбнитесь –

От улыбок ваших милых

Солнце в небе засияет!

И вода теплее станет.

(Людвиг Ван Бетховен. Симфония №5)

Ах, ребята, что за лучик вдруг погладил нежно так, что расправил ротик мой и поднял мне брови, а глазки сразу улыбнулись. Да и ваши глазки все тоже улыбаются! Это Радость встретили мы! И она нам нравится!

Радость в прятки не играла, сразу вышла из волны, обняла, поцеловала. Предложила всем игру. Весело ребяткам стало. Время шло, пора прощаться... Мама-осьминожка загадала всем загадку. Вот послушайте её:

Она у каждого бывает,

Кто про невзгоды забывает.

Ты хочешь петь и веселиться,

Ей можно с другом поделиться,

Она – любимая, как сладость.

Она – отрада наша, ... (Радость).

Автор неизвестен.

Дети быстро отгадали и спасибо Радости сказали за знакомство, за приём, за её чудесный дом!

Но откуда ни возьмись, набежала туча. (Звуки природы – гром.) Гром ударил. Небо потемнело. Ветер зашумел. Море всколыхнулось. Осьминожкам страшно стало, зубки застучали. Их по морю разбросало... Никого не видно... Где же мама? Где же детки? Что это такое?

(Жорж Бизе. Увертюра к опере Кармен.)

И тут мама, кликнув всех, объявила громко:

Это, дети, Страх и есть. Вот такой он страшный... Даже страшно стало мне. Выходи к нам, Страх, навстречу. Не боимся мы тебя!

Услышав Страх такие речи, пошёл навстречу к ним тотчас. Так интересно стало Страху, кто же посмел к нему прийти. Как только страх приблизился, не так и страшен стал. Да и детки осмелели после маминых-то слов. Повторяли хором-хором:

Не боимся мы тебя! Ты бываешь и хороший, помогаешь иногда.

Тут уж Страх не выдержал, только произнёс:

- Ах, какие детки, приглашаю вас посетить меня!

(Иоганн Себастьян Бах. Сюита №2)

Гром утих, спокойно стало. Мама с детками плывёт. Море их ласкает нежно, словно песенку поёт.

И плывут они вот так некоторое время. Дети отдыхают. Мама наблюдает, что спокойны малыши. Так приятно хороши, наслаждение просто. Волны нежно шепчут имена детей. И спокойно из воды вышло и Спокойствие. Обошло оно всех деток, с каждым познакомилось, прикасаясь к малышам, тихо поздоровалось. Вот и встреча состоялась со Спокойствием у них.

(Иоганн Себастьян Бах. Фантазия на тему токаты, ре-минор.)

Осьминожки плывут дальше по волнам, гуляя, смотрят в небо... Что за чудо! В небе радуга повисла, словно коромысло. Только цвета столько в ней, надо всем запомнить. Удивляю т с я р е б я т к и , р о т п р и о т к р ы в а я , в о с к л и ц а я и н о г д а : Ах, красота какая!

Мама-осьминожка перечисляет все цвета радуги красивой: Красный, Оранжевый, Жёлтый, Зелёный, Голубой, Синий, Фиолетовый.

Дети удивленно повторяют, запоминают. Удивительно красива эта радуга-дуга. Мама поясняет, что возникает она тогда, когда солнечные лучи отражаются и переливаются в капельках дождя. Чтобы детки лучше запомнили цвета, мама-осьминожка использует формулу-правило художников: Каждый охотник желает знать, где сидит фазан. Вот такая удивительная встреча с Удивлением!

(Звуки природы – море.)

Играя друг с другом, ныряя и прячась, столкнулись два брата. Брызги летели, море шумело, братья дрались... Брови нахмурили, сдвинули, зубы стиснули и дерутся, кричат, кулаки сжимают. Что произошло? Что не поделили? А в другой сторонке и сестрёнки брызгают друг на другу воду. И уступить не хочет никто из них.

(Иоганн Штраус. Вальс.)

Вдруг из волн бурливых и таких же громких к ним навстречу мчится Злость такая злая, оё-оё-ё-ё. Тут всё стало ясно, что произошло. А произошло знакомство, знакомство простое, а вот такое злое..., что оё-оё-ё-ё. Прошло немного времени, все детки успокоились и, Злость утихомирилась. Теперь и с ней встретились и мама-осьминожка, и детки все её.

Вот и сказка про осьминожек и удивительное их путешествие в страну эмоций подошла к концу. Осьминожки закружились в вальсе со своими эмоциями. Теперь они знают Радость, знают Страх, Грусть и Удивление, Злость и Спокойствие. Каждая встреча была интересной то грустью, то страхом, то злостью, то радостью сильной своей, то просто спокойной и тихой.

Таким образом, сказка или рассказ активизируют воображение ребёнка, заставляют его сопереживать и внутренне содействовать персонажам, а в результате этого сопереживания у ребёнка появляются не только новые знания и представления, но и, что самое главное, новое эмоциональное отношение к окружающему: к людям, предметам и явлениям. Кроме того, сказка или рассказ обладают такой притягательной силой, которая позволяет ребёнку свободно мечтать и фантазировать.

Литература:

Бретт Д. «Жила-была девочка, похожая на тебя...»: Психотерапевтические истории для детей / Перев. с англ. Г.А.Павлова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000.

Закономерности конструирования виртуального Я в социальных сетях

(Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ № 12-06-00059)

Пронина Е.Е., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва
Пароваткина А.А., ООО «Реммерс», г. Москва

Считается, что Интернет – это прежде всего информационная среда. Подавляющее большинство пользователей «Всемирной паутины» используют её именно как средство информационного поиска.

Однако «информационная среда» уже давно стала «местом обитания» наиболее молодой и продвинутой части человечества и теперь она не только «информационная», но и «самоидентификационная». Ведь для того, чтобы не затеряться на бескрайних просторах виртуального мира, необходимо заявить и достаточно выразительно показать свою личностную идентичность и уникальность.

Во многих случаях виртуальная идентичность создается путем переноса в виртуальное пространство уже известных и наработанных в социальном мире идентификаций (пола, возраста, занятий, интересов пр.), то есть через виртуальную реконструкцию социальной идентичности.

Но это, конечно, не единственный путь. Такие особенности Интернет-коммуникации, как анонимность и отсутствие непосредственного контакта, порождают уникальную возможность экспериментирования с собственной идентичностью, позволяют создать некое «желаемое, идеальное Я», «альтернативное Я», какую угодно версию «Я». В результате сетевая идентичность может сильно отличаться от того «Я», что презентуется в реальных социальных контактах.

Конструирование «виртуального Я» становится инструментом самоопределения и поиска идентичности, способом опробования новых ролевых моделей, самопознания и самоиспытания. И это делает виртуальную сферу особенно значимой для подростков и молодежи в период «поиска идентичности» (по терминологии Э. Эриксона).

Вместе с тем виртуальные версии идентичности, будучи инструментами самой личности, пожалуй, лучше, чем что бы то ни было еще, отражают реальное «Я», то есть могут рассматриваться как своего рода субличности (Р. Ассаджиоли), «через которые видна личность» (М. Руффлер). Таким образом, самопрезентация личности в интернете и «виртуальное Я» является важным источником информации о самой личности, не столько как прямое отражение социальных идентификаций, сколько как спонтанное проявление сущностных, нерелексируемых личностных особенностей. Вследствие этого изучение особенностей самопрезентации личности в интернете может стать ценным диагностическим инструментом в работе школьного психолога и психотерапевта. Для этого, однако, необходимо понять, как связаны те или иные особенности самопрезентации в социальной сети с личностными особенностями субъекта.

С этой целью нами было проведено исследование пользователей социальной сети «Одноклассники.ру». Общая гипотеза исследования состояла в том, что различные параметры оформления и содержания личной страницы коррелируют с конкретными характеристиками самоотношения и идентичности субъекта.

Для выявления особенностей самоотношения испытуемых использовался тест-опросник самоотношения В. Столина, Р. Пантелеева, а также тест «Кто я?» М. Куна, предлагавшийся пользователям on-line. Полученные данные сопоставлялись с результатами контент-анализа личных страниц пользователей в социальной сети.

Статистический анализ (по критериям Спирмена и Манна-Уитни) выявил значимые связи.

Оказалось, что даже такие достаточно формальные показатели, как количество личных фотографий или количество фотоальбомов на страничке автора, позволяют судить о важных аспектах образа Я. Так, чем больше автор странички размещает личных фотографий и фотоальбомов, – тем больше он рассчитывает на социальное одобрение, считает себя заслуживающим уважения, симпатии и понимания со стороны других людей, тем выше его оценка собственного Я с точки зрения моральности, успешности, воли, целеустремленности, и ... тем ниже его критичность и честность перед самим собой.

Содержание фотографий также оказалось значимым с точки зрения особенностей самоотношения и образа Я. Так, размещение на личной страничке снимков архитектуры, природы и т.д. не в качестве фона для собственного портрета (без видимого присутствия Я), характеризует людей, воспринимающих себя не через социальные роли или физический облик (по тесту Куна), а через свое отношение к миру. Они склонны к созерцательности, ощущают свое единство с миром и интеллектуально ориентированы. Это, условно говоря, поэты и философы, духовно взыскующие люди с богатым внутренним миром, которым, возможно, свойственна несколько размытая граница между Я и не-Я.

Люди, предпочитающие «гламурный» стиль самопрезентации, как выяснилось, компенсируют таким образом внутреннюю конфликтность и сомнение в себе, при декларируемой высокой самооценке. Им свойственна низкая степень открытости и честности в самоописании и самоосознании. Прибегая к вытеснению, такие испытуемые склонны воспринимать себя в русле социальной желательности.

Таким образом, полученные результаты подтвердили гипотезу о взаимосвязи между способами самопрезентации в интернете и личностными особенностями участников исследования: структурой идентичности и особенностями самоотношения личности. Это означает,

что Интернет – не только кладезь разнообразной информации, способ коммуникации, но и «живой портрет» самих пользователей. Виртуальная среда, которая давно уже стала настоящей «средой обитания» современной молодежи, может оказаться прекрасной базой для проведения интересных исследований во многих аспектах.

Научно-исследовательская компетентность как объект психолого-педагогического исследования

Ракитина О.В., Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль

Научно-исследовательская работа – один из видов профессиональной деятельности, субъектами которой являются преподаватели вуза и обучающиеся на ступенях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. В связи с этим первоочередной задачей является определение системы научно-исследовательских компетенций (НИК) и анализ с позиций компетентностного подхода научно-исследовательской деятельности.

Эта задача решалась в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского в 2009-2011 гг. в ходе реализации проекта «Компетентностный подход к подготовке научных кадров в высшей школе» (грант № 2.2.2.4/5273) аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы». В проекте приняли участие в общей сложности 110 преподавателей вуза (38 докторов наук, 63 кандидата наук, 9 преподавателей, не имеющих ученой степени), а также 464 обучающихся (281 студент бакалавриата, 95 студентов магистратуры, 88 аспирантов и соискателей).

Анализ компетентности в научно-исследовательской деятельности осуществлялся в контексте теории системогенеза деятельности (В.Д. Шадриков). Компетенции, по В.Д. Шадрикову, – это функциональные задачи деятельности, успешность решения которых обеспечивает ее эффективность. Аналогичным образом нами определялись и научно-исследовательские компетенции. Они формируются в процессе образования и в последующей научно-исследовательской деятельности субъекта и проявляются как квалификационные характеристики работы. В процессе образования и профессиональной подготовки формируется научно-исследовательская компетентность – сложное и многоуровневое психологическое новообразование субъекта научно-исследовательской деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств и позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие содержание научно-исследовательской деятельности. Компетентность характеризует квалификацию субъекта научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с моделью психологической функциональной системы деятельности были определены следующие функциональные блоки (виды) научно-исследовательских компетенций: блок личностно-мотивационных компетенций, блок компетенций целеобразования, блок компетенций в области разработки и реализации программы исследования, блок компетенций в области информационной основы деятельности, блок компетенций в области принятия решений, блок компетенций самоконтроля, оценивания и коррекции результатов деятельности.

Анализ содержания действующих образовательных стандартов и результатов экспертного опроса преподавателей, студентов и аспирантов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского позволил определить основные виды научно-исследовательских компетенций, конкретизировать их содержание для бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, научно-преподавательской деятельности.

Изучение компетентности субъекта в области научно-исследовательской работы в вузе осуществлялось методом мониторинга – регулярным, протяженным во времени отслеживанием качества научно-исследовательской работы и развития научно-исследовательской компетентности (НИК) обучающихся и преподавателей вуза.

Предмет мониторинга – структура, динамика и условия развития научно-исследовательской компетентности обучающихся и преподавателей педагогического вуза.

Целью мониторинга являлось повышение качества научно-исследовательской работы в

педагогическом вузе.

Задачи мониторинга: 1) определить качество НИР и специфику развития научно-исследовательской компетентности на ступенях бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также на этапах научно-преподавательской деятельности; 2) выявить психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательской компетентности обучающихся и преподавателей педвуза; 3) выявить закономерности развития научно-исследовательской компетентности; 4) сформулировать рекомендации по повышению компетентности в научно-исследовательской работе обучающихся и преподавателей педагогического вуза.

Методы исследования. Для решения исследовательских задач использовались следующие методы: метод фокус-группы, метод концентрации суждений, метод самооценки научно-исследовательских компетенций, метод экспертных оценок, метод анкетирования.

Для мониторинга научно-исследовательской компетентности обучающихся и преподавателей был разработан комплекс методик: методики оценки качества НИР для студентов бакалавриата, магистрантов и аспирантов; методики экспертной оценки качества НИР студентов бакалавриата; магистратуры; методика экспертной оценки качества НИР аспирантов, методика экспертной оценки НИК преподавателей высшей школы. Методики разрабатывались таким образом, чтобы можно было сопоставить отдельные показатели при оценке одних и тех же видов научно-исследовательских компетенций студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов и преподавателей, а также учесть повышение требований к качеству НИР и уровню развития НИК у студентов, аспирантов и преподавателей вуза. В основу разработанных методик был положен принцип самостоятельности во владении, умении пользоваться какой-либо компетенцией. Полученные данные обрабатывались методами первичной математической статистики, также использовался критерий значимости различий и корреляционный анализ.

В ходе исследования была определена и проанализирована структура научно-исследовательской компетентности преподавателей и обучающихся в бакалавриате, магистратуре, аспирантуре.

Психологический анализ научно-исследовательской деятельности и определение структуры научно-исследовательской компетентности субъекта обозначили необходимость исследования психолого-педагогических условий научно-исследовательской компетентности преподавателей вуза и формирования компетентности обучающихся. Исследовалось влияние уровня обучения и направления подготовки на формирование научно-исследовательской компетентности студентов и аспирантов. В качестве условий научно-исследовательской компетентности преподавателей изучались их квалификационные, должностные, половозрастные характеристики.

Проблема эффективности субъекта НИР в условиях уровневой системы высшего образования рассматривалась в трех аспектах:

- эффективность деятельности преподавателей высшей школы в области руководства НИР студентов и аспирантов;
- эффективность НИР обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре;
- эффективность взаимодействия обучающихся и преподавателей (научных руководителей) в области НИР.

Для изучения эффективности НИР была разработана система объективных и субъективных критериев, включающая в себя мотивационно-ценностные, процессуально-деятельностные, результативные, презентационные, а также интерактивные, позволяющие изучить эффективность взаимодействия обучающегося и научного руководителя. В систему используемых нами критериев качества НИР были включены критерии, имеющие преимущественно инвариативный характер, что позволило соотнести особенности НИР обучающихся на ступени бакалавриата, магистратуры, аспирантуры со спецификой НИР преподавателей.

Объективные – формализованные, внешне фиксируемые показатели, они достаточно широко используются в практике высшей школы, при аттестации сотрудников, при определении уровня квалификации и т.д. В качестве объективных показателей научно-исследовательской компетентности студентов и аспирантов использовались: академические оценки за курсовые работы, за ВКР бакалавра/магистра; количество публикаций различных

категорий; количество докладов на конференциях различного статуса; внедрение результатов исследования в практику образовательных учреждений (ОУ) и другие показатели. Для оценки компетентности преподавателей дополнительно учитывалось: наличие и вид ученой степени; должность; наличие авторских разработок, открытий; руководство научными лабораториями, студенческими научными кружками; наличие авторских научных проектов, количество выигранных грантов и конкурсов за последние 5 лет и др.

Под субъективными критериями понимались показатели, отражающие характер внутриличностных изменений, формирующейся научно-исследовательской компетентности, которые проявляются в деятельности и поведении субъекта. Субъективные показатели НИК обучающихся и преподавателей были определены в соответствии с блоками компетенций.

На основе выделенных критериев были разработаны: методики оценки эффективности НИР для студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов; методика экспертной оценки эффективности НИР обучающихся (для научных руководителей). Для определения эффективности взаимодействия в научно-исследовательской работе научных руководителей и обучающихся был использован метод фокус-группы, с помощью которого выявлялись наиболее важные показатели эффективности НИР, а также исследовалась личностная иерархия критериев эффективности НИР участников фокус-групп.

При исследовании проблемы эффективности НИР изучался вопрос релевантности объективных критериев, используемых в современной практике оценки качества НИР в вузе. Под релевантными понимались объективные критерии, которые репрезентируют именно психологическое содержание компетенций как внутренних новообразований личности. Поэтому релевантность объективного (формализованного) критерия определялась через его взаимосвязь с субъективными показателями, отражающими развитие научно-исследовательских компетенций субъекта деятельности.

В результате исследования определены репрезентативные критерии научно-исследовательской компетентности субъекта для каждой ступени образования и научно-преподавательской деятельности. Выявлены нерелевантные критерии, используемые при оценке НИР, но не отражающие уровень научно-исследовательской компетентности субъекта. Так, например, было определено, что академическая оценка за НИР на протяжении всего периода обучения не является релевантным критерием компетентности, поскольку не несет личного смысла для самого субъекта научно-исследовательской деятельности.

Данный вывод соответствует выводам, содержащимся в работе «Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах». Авторами высказывается мнение о несостоятельности академической оценки. При оценке качества подготовки студентов вуза показатель «доля студентов, получивших «хорошо» и «отлично» по результатам экзаменационных сессий по курсам, специальностям, направлениям, циклам дисциплин, а также по фундаментальным дисциплинам на старших курсах», по мнению авторов, «...не является репрезентативными в силу несовершенства используемого сейчас инструментария для их получения (субъективизм экзаменатора оказывает существенное влияние). Путь разрешения этой проблемы нам видится в изменении механизма оценивания уровня компетентности студентов».

Релевантными критериями НИР аспирантов являются показатели количества научных публикаций с учетом статуса издания, количество конференций, в которых принимал участие аспирант, количество подготовленных докладов, готовность диссертации к защите, а также качество оформления научных текстов.

Релевантными критериями научно-исследовательской компетентности преподавателей вуза являются общее количество научных статей, количество статей в ведущих научных журналах, число авторских разработок, общее число научных публикаций, ежегодное количество выступлений с докладами на конференциях, количество научных проектов, количество индивидуальных монографий, количество заявок на гранты, число инициируемых научных проектов.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить ряд психолого-педагогических закономерностей развития научно-исследовательской компетентности бакалавров, магистров, аспирантов и преподавателей педвуза. Под психолого-педагогическими

закономерностями мы понимаем существенные, устойчивые, повторяющиеся связи, имеющие однотипный характер изменений в развитии и формировании компетенций в области научно-исследовательской работы обучающихся на разных уровнях образования.

Были раскрыты закономерности различных категорий: общие (существенные, имеющие однотипный характер изменений, проявляющиеся на всех уровнях образования и профессиональной научно-преподавательской деятельности), частные (имеющие однотипный характер, проявляющиеся только в отдельных видах деятельности, образовательной либо профессиональной), а также специфические, проявляющиеся только на отдельных ступенях образования или этапах научно-преподавательской деятельности.

Были выявлены следующие общие закономерности формирования НИК:

1. На каждом этапе образования и профессиональной деятельности формирование научно-исследовательской компетентности осуществляется как за счет развития компетенций инвариантного характера, так и за счет приращения специализированных компетенций, впервые появляющихся на определенном этапе. Компетенции, формирующиеся на предыдущем этапе и входящие в зону актуального развития субъекта научно-исследовательской деятельности, становятся необходимым условием последующего формирования НИК.

2. Развитие НИК гетерохронно, имеет внутрисистемный характер и проявляется в неодновременной закладке и несовпадении по времени фаз развития отдельных функциональных блоков научно-исследовательских компетенций. На каждом этапе профессионализации в научно-исследовательской деятельности различные блоки компетенций имеют преимущественное развитие. Основной проблемой в этой связи является более медленный темп формирования мотивационной компоненты в структуре научной компетентности специалиста.

3. Развитие НИК имеет кумулятивный характер, который проявляется в том, что компетенции сначала формируются достаточно обособленно, в дальнейшем интегрируются в систему с большим количеством связей.

Выявлен ряд частных закономерностей:

1. Между уровнем образования и темпами развития НИК существует обратно пропорциональная связь – с повышением уровня обучения темпы развития научно-исследовательских компетенций снижаются.

2. На этапе научно-педагогической деятельности развитие системы НИК осуществляется не поступательно (относительно ступеней образования, предшествующих профессиональной деятельности), а как бы складывается «заново», перестраиваясь.

3. Высокой степени интегрированности структура НИК достигает только у преподавателей, имеющих ученую степень, т.е. тех, в личном опыте которых имеется самостоятельная деятельность по выполнению НИР и др.

Из числа специфических закономерностей необходимо отметить следующие.

1. На этапе бакалавриата научно-исследовательские компетенции характеризуются наиболее высокими темпами развития.

2. На этапе магистратуры НИК достигают пика развития, при этом темпы развития снижаются.

3. Чем старше возраст аспиранта, тем ниже его личностно-мотивационная готовность к исследовательской работе и компетенции в области целеобразования научной деятельности. Представления о будущей профессиональной деятельности становятся более определенными и не всегда связанными с работой в вузе.

4. У преподавателей, не имеющих ученой степени, с возрастом существенно снижается уровень научно-исследовательской компетентности.

5. Работа над кандидатской диссертацией создает гораздо менее благоприятные условия для интенсивного развития НИК, по сравнению с работой над докторской диссертацией. Именно работа над докторской диссертацией, требующая принципиально иного подхода к подготовке и реализации научно-исследовательской деятельности, создает наиболее благоприятные условия для развития НИК.

6. Продолжительность работы на должности профессора в наибольшей степени способствует повышению общей научно-исследовательской компетентности профессионала, способствует большей сформированности структуры НИК с высокой интеграцией ее компонентов, за

исключением личностно-мотивационных компетенций, которые обособлены от основной структуры и др.

На основе проведенного исследования разработаны рекомендации, как общие (для всех ступеней профессионального и послепрофессионального образования), так и частные (для отдельных ступеней: бакалавриата, магистратуры, аспирантуры), направленные на развитие компетентности субъекта научно-исследовательской деятельности.

Анализ результатов исследования научно-исследовательской компетентности позволил прийти к следующим выводам.

1. Период обучения в бакалавриате – начало формирования структуры компетентности как системного качества бакалавра, период преимущественно количественных изменений в системе научно-исследовательских компетенций.

2. На этапе обучения в магистратуре происходит интеграция компетенций, их преобразование из относительно обособленных элементов в общую структуру.

3. Развитие НИК детерминируется в основном и главным целенаправленной системой профессионального образования и самообразования субъекта деятельности в области науки.

Таким образом, работа над проектом обозначила проблему преемственности формирования научно-исследовательской компетентности на разных этапах образовательной и профессиональной деятельности. С этой целью необходимо разработать систему методов формирования НИК не только для обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, но и для различных категорий преподавателей, а также разработать комплексную систему оценки научно-исследовательской компетентности субъекта.

Библиографический список

Бордовский, Г. А., Граничина, О. А., Трапицын, С. Ю. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах : научно-методические материалы. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2008.

Подготовка научных кадров и формирование научно-исследовательских компетенций : коллективная монография / В.А. Мазиллов, Н.П. Ансимова, А.В. Золотарева, О.В. Ракитина и др.; под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 211 с.

Ракитина, О. В. Закономерности формирования научно-исследовательской компетентности преподавателей высшей школы // Высшая школа на современном этапе: Проблемы преподавания и обучения : материалы международной научно-практической интернет-конференции (май-июнь 2012 год) / под. ред. И.А. Иродовой, А.П. Чернявской. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. – С. 11-16.

Ракитина, О. В. Проблемы эффективности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: эмпирическое исследование // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 3 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 476-478.

Ракитина, О. В. Психолого-педагогические закономерности развития научно-исследовательских компетенций обучающихся в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2010. – №4 (65). – С. 198-204.

Ракитина, О.В. Психолого-педагогические условия формирования научно-исследовательских компетенций : монография / О.В. Ракитина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 212 с.

Ракитина, О.В. Релевантность объективных критериев научно-исследовательской компетентности обучающихся в педвузе: психолого-педагогические аспекты // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – 2011. – №4. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 253-259.

Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

Эффективность научно-исследовательской работы в педвузе: бакалавриат, магистратура, аспирантура (психолого-педагогический аспект) : коллективная монография / Н.П. Анси-

мова, В.А. Мазиллов, О.В. Ракитина; под науч. ред. д-ра. ист. наук, проф. М.В. Новикова – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 131 с.

Модель многоуровневого обучения и воспитания детей с нарушением в развитии

Родин Ю.И., Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого, г. Тула

В комплексной медико-психолого-педагогической помощи реабилитационной и коррекционной направленности нуждается значительная часть детского населения современной России. В нашей стране насчитывается более двух миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья, из них около шестисот тысяч – дети-инвалиды.

Ограничения жизнедеятельности по состоянию физического и психического здоровья ребенка приводят к социальной дезинтеграции, «выталкиванию» детей из сложившегося социального, культурного пространства. Аномальный ребенок нуждается в комплексной реабилитации и коррекции развития в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Смысл и миссия коррекции и реабилитации средствами образования заключается в ведении аномального ребенка в культуру.

Наиболее полная реализация аномальным ребенком потенциальных возможностей развития возможна в условиях гибкой коррекционно-образовательной системы, задающей стратегию фронтального и индивидуального обучения и воспитания начиная с раннего детства, то есть в условиях многоуровневого образования коррекционной направленности, способствующей удовлетворению как общих, с нормально развивающимися сверстниками, так и особых образовательных потребностей аномального ребенка на каждом возрастном этапе развития.

В статье представлена модель многоуровневой коррекционно-образовательной системы, разработанная и эффективно функционирующая на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения г. Москвы специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида № 1708. Она позволяет удовлетворить особые образовательные потребности, нормализовать социальную среду жизнедеятельности, восполнить или компенсировать недоразвитые, нарушенные или утраченные функции, преодолеть или ослабить недостатки физического и психического развития детей младенческого, раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с различным состоянием физического и психического здоровья.

При разработке основных положений многоуровневой коррекционной образовательной модели мы исходили из всеобщего дифференционно-интеграционного закона развития сложных органических систем природы и общества. В соответствии с этим законом, развитие является раскрытием потенциалов материи, заложенных в ее собственной природе, которое выражается в направленном и закономерном процессе изменения структуры развивающихся объектов и возникновении во вновь образованной дифференцированной целостности новых качеств.

Из парадигмы вытекает два важных для специальной психологии и педагогики положения. Первое положение. Результативность обучения, воспитания коррекционной направленности и, как следствие, коррекции развития аномального ребенка зависит от последовательности предлагаемых ему знаний и умений, норм поведения. Если идти от общего к частному, от целого к частям, постепенно разворачиваемым в рамках этого целого, то эффективность коррекционно-образовательной деятельности повысится. Второе положение предполагает сохранение в психике воспитанника примитивных целостно-глобальных форм – основы последующих дифференционно-интеграционных процессов. Практика коррекционного образования должна быть обеспокоена не только формированием у аномального ребенка высокодифференцированных и интеграционных структур высших психических функций, но, в первую очередь, обогащением развития его еще малодифференцированных чувственно-эмоционально-двигательных структур.

Основой многоуровневой коррекционно-образовательной системы является: дифференциация процесса обучения и воспитания детей с различным состоянием физического и психического здоровья; создание условий для их интеграции (продуктивного совместного обучения); преемственность коррекционно-образовательных воздействий в работе с детьми разных

возрастов.

Дифференциация коррекционно-образовательного процесса осуществляется: по уровню образования, соотношению «академического» и социального компонентов на каждом возрастном этапе; по структуре и частичной вариации содержания образовательной программы; по психолого-педагогическим условиям осуществления процесса обучения, воспитания и развития детей.

На каждом возрастном этапе выделяются несколько уровней образования коррекционной направленности. Они ориентированы на формирование у ребенка адекватных его состоянию психического здоровья и потенциальным возможностям «академических» знаний, умений, навыков и расширение области жизненной компетенции.

Первый уровень, цензовый, в целом соответствует уровню образования нормально развивающихся сверстников к моменту завершения дошкольного и начального школьного образования, предполагая при этом удовлетворение особых образовательных потребностей аномальных детей.

Второй уровень образования коррекционной направленности – цензовый, но измененный в сравнении с уровнем образования здоровых сверстников в плане значительного редуцирования «академического» компонента и расширения области развития жизненной компетенции ребенка. Этот уровень образования и развития достигают часть детей с единичным нарушением развития, а также дети с системной речевой патологией, осложненной дизонтогенетическим развитием.

Третий уровень образования коррекционной направленности также цензовый. «Академический» компонент редуцируется до полезных ребенку элементов академических знаний при максимальном расширении области развития жизненной компетенции, включая формирование доступных ему базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, формирование насколько это возможно жизнедеятельности в семье и обществе. Этот уровень образования и развития достигают часть детей с системной речевой патологией, осложненной дизонтогенетическим развитием.

Четвертый уровень образования коррекционной направленности (индивидуальный). Он определяется, прежде всего, индивидуальными возможностями аномального ребенка и характеризуется значительной редуциацией и прагматизацией «академического» компонента и ориентацией на развитие жизненной компетентности воспитанников. На этом уровне коррекционно-образовательная деятельность осуществляется с детьми с осложненным дефектом и со сложным нарушением, например, с системной речевой патологией, тяжелой речевой патологией, сочетающейся с темповой психофизической задержкой.

При создании условий для продуктивного совместного обучения (интеграции) мы исходим из того, что все дети с ограниченными возможностями нуждаются в общении со сверстниками. Интеграция должна быть полезной для развития каждого ребенка, сохранять возможность для осуществления специализированной психолого-педагогической помощи. Организацию общения детей необходимо осуществлять с учетом состояния их физического и психического здоровья. Особенности развития воспитанников следует иметь в виду при комплектовании групп и классов, дозировании их совместной коррекционно-образовательной деятельности по времени, структурировании и отборе содержания совместного обучения и воспитания, подборе специалистов для профилактической и коррекционно-образовательной деятельности.

Основными моделями интеграции детей с различным состоянием физического и психического здоровья являются модель нерегламентированного постоянного полного совместного обучения и воспитания; модель постоянной значительной, но неполной интеграции; модель частичной, но постоянной интеграции; модель частичной и временной интеграции.

Модель нерегламентированного постоянного полного совместного обучения и воспитания реализуется в работе с детьми всех возрастов, психическое развитие которых близко к возрастной норме и не отличается значимо между собой. Основной психолого-педагогической задачей является максимальная нормализация общения воспитанников между собой и взрослыми.

Модель постоянной значительной, но неполной интеграции используется в работе с воспитанниками, у которых сохранены возможности для общения со сверстниками и взрослыми,

но необходимо дальнейшее расширение социального взаимодействия.

Модель частичной, но постоянной интеграции целесообразна в том случае, когда в силу нарушений в развитии общение и социальное партнерство ребенка затруднено. Жизнедеятельность таких детей организуется совместно с более сохранными сверстниками, но она регламентирована по характеру и содержанию с учетом их состояния физического и психического здоровья и потенциальных возможностей.

Модель частичной и временной интеграции осуществляется в работе с детьми с минимальными возможностями общения и социального взаимодействия с окружающими. Их совместная жизнедеятельность с более сохранными детьми регулярна, но не продолжительна во времени. Основная задача: приобрести начальный опыт общения с взрослыми и сверстниками.

Преимуществом коррекционно-образовательных воздействий в работе с детьми разных возрастов достигается благодаря уникальности структуры ГБОУ № 1708, которая заключается в том, что в рамках единого правового, организационного, кадрового, коррекционно-образовательного пространства функционируют отделения службы ранней психолого-медико-педагогической помощи, лекотеки, дошкольного и школьного отделений.

Проектирование и реализация многоуровневой коррекционно-образовательной системы невозможна без разработки образовательных технологий. Комплексную коррекционную психолого-педагогическую технологию (ККППТ) мы понимаем как научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех коррекционных психолого-педагогических действий, включая: разработку мероприятий общепедагогического порядка, обеспечивающую реализацию особых образовательных потребностей аномального ребенка; нормализацию социальной среды его жизнедеятельности; восполнение или замещение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций, преодоление или ослабление недостатков физического и психического развития.

ККППТ должна отвечать ряду признаков. Во-первых, технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел. Ее теоретической основой является концепция и представления сложившиеся в рамках культурно-исторической парадигмы, специальной психологии и дефектологии: о развитии высших психических функций; личности как о целостной прижизненно формируемой психологической структуре; психическом развитии и формировании личности ребенка в процессе совместной деятельности общения с взрослыми; роли ведущей деятельности в психическом развитии ребенка; единстве законов развития нормального и аномального ребенка; возможности преодоления недостатков развития средствами психотерапии, педагогической терапии, арттерапии и артпедагогики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, М.И. Лисица, К. Роджерс, О.С. Виноградова, Н.М. Трофимов, Н. П. Вайсман, И. Е. Шварц, Е.А. Медведева и др.).

Во-вторых, технологическая цепочка психолого - педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата и возможности его достижения аномальным ребенком. Основными принципами построения коррекционно-образовательного процесса являются: системность профилактических, компенсирующих, коррекционных, педагогических и развивающих воздействий; комплексность психологической коррекции; единство диагностики, компенсации и коррекции; деятельностный и личностный подход при осуществлении коррекционных воздействий; иерархичность психологической коррекции, предполагающий максимальную активность ребенка, и опережающего характера психолого-педагогических воздействий; приоритет казуальной психологической коррекции; привлечения ближайшего социального окружения к коррекционно-образовательной деятельности; опора на разные уровни организации психических процессов; программирующее обучение; усложнение процесса обучения, то есть освоение ребенком каждого задания в несколько этапов: от простого к более сложному; учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала и возможностей аномального ребенка; принцип индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации ребенком своих возможностей, диалогического общения.

В-третьих, воспроизводимость технологии другим педагогом (специалистом), обеспечение достижения планируемых результатов в соответствии с возможностями физического и

психического здоровья аномального ребенка.

В-четвертых, наличие научно обоснованных диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В-пятых, взаимосвязь технологии с педагогическим мастерством специалистов ее разрабатывающих и реализующих.

В-шестых, многоуровневый характер коррекционно-образовательной технологии, включающий: уровень коррекционно-образовательной системы, частнометодический и модульный уровень.

В-седьмых, планирование реализации коррекционной психолого-педагогической технологии, включая: анализ предстоящей коррекционно-образовательной деятельности; определение содержания обучения и воспитания коррекционной направленности на весь период пребывания ребенка в учреждении, на каждый возрастной период; примерный расчет необходимого времени на обучение, воспитание, психолого-педагогическую коррекцию ребенка; выбор наиболее адекватных для состояния здоровья ребенка организационных форм коррекционно-образовательной деятельности и т.д.

Методической основой системы многоуровневого обучения, воспитания, коррекции развития детей с различным состоянием здоровья является образовательная программа. Ее основными целями являются: выявление потребностей конкретного ребенка с проблемами в развитии; разработка образовательного маршрута, содействующего всесторонней коррекции развития каждого ребенка на протяжении длительного возрастного периода (от 2 месяцев до 16 лет), сохранению его в семье, максимальной интеграции в сообщество обычных сверстников.

Содержание образовательной программы соответствует возрастным, индивидуальным возможностям детей. Оно реализуется в условиях развивающей социально-педагогической среды предполагающей: специально организованное предметно - игровое и учебное пространство; особый характер взаимодействия взрослого и ребенка в соответствии с ведущими мотивами и потребностями возраста, спецификой психического и речевого развития; создание условий для стимулирования активности ребенка (двигательной, эмоциональной, познавательной, речевой, коммуникативной); организацию учебной и игровой деятельности детей (численность детей в группе или классе обусловлена состоянием психического и физического здоровья воспитанников); обеспечение регламентированной и нерегламентированной коррекционно-образовательной деятельности детей необходимыми инвентарем, дидактическими пособиями, игрушками, методическими материалами и т.п.; командный способ организации работы специалистов, позволяющий осуществлять единое и системное воздействие, разработку совместными усилиями индивидуальных программ обучения и воспитания, учитывающих актуальные возможности каждого ребенка и ориентированную на зону его ближайшего развития.

Необходимой составляющей педагогической технологии коррекционной направленности является наличие научно обоснованных диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности аномально развивающихся детей. Наиболее оптимальным вариантом является разработка двух неодинаковых по величине, но взаимосвязанных программ обследования: руководящей и объясняющей.

Руководящая программа содержит перечень основных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе и успешность овладения содержанием коррекционно-образовательными областями образовательной программы. Ее основная задача – выявление своеобразия психического развития ребенка, его психологических особенностей. Схема руководящей программы обследования ребенка краткая, включающая необходимое количество ярких признаков, позволяющих определить: структуру нарушенного развития и степень выраженности нарушения; актуальные и потенциальные возможности ребенка; развитие ведущих видов деятельности возраста; достижения детей в освоении содержания коррекционно-образовательных областей.

Объясняющая программа обследования включает более длинный ряд конкретных проявлений характеризующих особенности развития аномального ребенка. Она рассчитана на длительное непрерывное наблюдение за ребенком с использованием добротных и информа-

тивных методик.

Диагностический материал, накопленный в рамках объясняющей программы, является основанием для наполнения основных количественных и качественных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе, включая: структуру дефекта, зону актуального и ближайшего психического развития, сформированность ведущей и сопутствующей ей видов деятельности, успешность овладения содержанием цензовой образовательной программы

Функционирование системы многоуровневого специального образования невозможно без ее организационно-экономического обеспечения. Практическая реализация многоуровневой коррекционно-образовательной модели, возможна в условиях комплексных медико-диагностико-коррекционно-образовательных центров (МДКОЦ) помощи детям с особенностями психофизического развития.

Основой системы специальной помощи в условиях мдкоц должно быть воплощение идеи ориентации не на дефект, а на потенциальные возможности аномальных детей; приобщение их к различным видам жизнедеятельности, интеграция в общество.

МДКОЦ эффективны с социальной и экономической точки зрения. Социальная эффективность выражается в обеспечении аномально развивающимся детям условий для обучения, воспитания, лечения, социализации, на разных возрастных этапах начиная с двух месяцев жизни и заканчивая окончанием основной школы. Снижение затрат на одного воспитанника достигается за счет: предотвращения осложнений в развитии аномального ребенка вследствие проведения диагностических и профилактических мероприятий с самого раннего возраста; увеличения относительной доли детей, осуществляющих полноценно свои образовательные, социальные и трудовые функции; увеличение численности трудоспособного населения; уменьшения количества инвалидов; возможности работать для родителей, чьи дети не стали инвалидами; возможности работать для родителей вследствие проведения в отношении их детей-инвалидов комплексных медико-диагностико-образовательных мероприятий; возможности детям с нарушением в развитии трудоустроиться по достижении соответствующего возраста.

Литература

Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах [Текст] / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.

Лубовский, В.И. Методологические проблемы специальной психологии [Текст] / В.И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. / Под ред. Богдановой Т.Г., Назаровой Н.М. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 9 – 36.

Малофеев, Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология № 2, 2008. – С. 86 – 94.

Малофеев, Е.Е. Специальный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Е.Е. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология № 1, 2009. – С. 5 – 19.

Новикова, Т.Н. Система многоуровневого обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи». Часть 1. Теоретико методологические основы разработки многоуровневой коррекционно-образовательной системы (монография) [Текст] / Т.Н. Новикова, Ю.И. Родин. – М.: Гриф и К, 2013. – 102 с.

Образовательная программа государственного образовательного учреждения г. Москвы специальная (коррекционная) начальная школа - детский сад V вида № 1708 [Текст] / Ю.И. Родин, Т.Н. Новикова, О.В. Гусева, Е.Б. Шмидеберг, Н.К. Орехова, Е.В. Беляева, О.Ю. Боканова; под общей ред. Ю.И. Родина. – М.: Гриф и К, 2011. – 236 с.

Родин, Ю.И. К вопросу разработки комплексной коррекционной психолого-педагогической технологии [Текст] / Ю.И. Родин // Современные технологии в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида. – М.: «Гриф и К», 2012. – С.5 – 26.

Родин, Ю.И. Из опыта разработки модели многоуровневой коррекционно-образовательной системы [Текст] / Ю.И. Родин // Психосфера. Сборник научных трудов ка-

федры психологии тулгу. Выпуск четвертый / Под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: Изд-во тулгу, 2011. – С. 262 – 275.

Россолимо, Г. И. Психологические профили дефективных учащихся [Текст] / Г.И. Россолимо // Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике 26 – 31 декабря 1913 г. – Петроград, 1913. – С. 203-238.

Чуприкова, Н.И. Всеобщий универсальный дифференциально-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории. Перспективы исследования [Текст] / Дифференциально-интеграционная теория развития // Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев, 2011. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 496 с.

Особенности подросткового возраста как детерминанта выбора субкультуры

Савенкова И.В., Южный федеральный
университет, г. Ростов-на-Дону

Подростковый возраст - это период формирования личности, жёсткий отрезок человеческой жизни. Этот жизненный этап характеризуется тем, что подростку необходима возможность общения со сверстниками, группа сверстников для него не только модель будущей жизни, но и сама жизнь. Подростковая группа, играя важную роль в формировании личности отдельных ее членов, может стать главным регулятором поведения подростка.

Биологически подростковый возраст связывают с физиологическими изменениями в организме, которые определяются половым созреванием. Биологически средний возраст начала пубертата: для девочек - от 10 до 13 лет, а для мальчиков - на два года позже. Заканчивается пубертат тогда, когда половой аппарат становится полностью готовым к функционированию.

Все исследователи сходятся на том, что подростковый возраст - сложное время, как для самого индивидуума, так и для окружающих его людей. Многие вводят даже специальное понятие - "кризис подросткового возраста".

Происходит своеобразный возврат к уже пройденной (по Фрейдю) генитальной фазе - разрушение эмоциональных связей с родителями, поскольку поиски соответствующего объекта любви выходят теперь за пределы семьи. Иначе говоря, чтобы ребенок смог в будущем полюбить другого человека и создать со временем новую семью, в душе его должно освободиться место, занимаемое родителями.

Такой подход объясняет некоторые феномены, действительно свойственные подросткам:

Обожание знаменитостей (кинозвезд) как превращенная любовь к родителям, свойственная ранним фазам развития ребенка;

Резкие перепады между крайностями в поведении как возврат к инфантильным проявлениям (неуравновешенность мыслей и чувств и т.д).

Для социально-психологического подхода главными понятиями в анализе подростка являются социализация и роль. У индивидуума появляется множество возможностей в плане, как выбора, так и принятия новых социальных ролей. Ослабление влияния прежних авторитетов и открывающаяся возможность экспериментирования в области социально-ролевого поведения часто приводит к возникновению у молодых людей сомнений и нерешительности. Другими словами, этот подход объясняет особенности подросткового развития процессом смены ролей.

Тогда путь подросткового развития - это путь социализации и освоения новых социальных ролей, нередко сопряженный с метаниями, неуверенностью, непоследовательностью, конфликтами и другими трудностями ролевого выбора. Если в детстве роли для ребенка определяют взрослые, то с наступлением подросткового возраста возникает задача самостоятельного выбора и интерпретации ролевого поведения. При этом непременно возникают ролевые конфликты.

Хочется выделить несколько фаз в поведении подростка, где он проявляет себя и самовыражается:

Негативная фаза – переход к новому типу отношений в условиях, когда сдвиги в развитии личности ребенка в начале подросткового периода опережают появление соответствующей

щих им изменений в отношениях со взрослыми. То есть подросток путем разных форм неподчинения взрослому ломает прежние, детские отношения с ним и навязывает новый тип взрослых отношений, которым объективно принадлежит будущее (только при таких отношениях может развиваться социальная взрослость подростка).

Негативная фаза связывается с разрушением у подростка прежних и появление новых интересов. Если это происходит по инициативе подростка, то возникают конфликтные отношения, которые способствуют нежелательной эмансипации подростка, создают у него смысловой барьер к воздействиям взрослого. Если же это происходит по инициативе взрослых, то может протекать постепенно, без конфликтов. В этом случае взрослый начинает заранее перестраивать свое отношение к подростку и выяснять, где именно и как можно расширить его самостоятельность и права, а одновременно и повысить требования к нему, увеличить его ответственность.

Позитивная фаза - фаза культурных интересов. Из многообразия интересов постепенно, путем дифференциации, выбирается и укрепляется некоторое основное ядро интересов (как правило, от романтических стремлений к реалистичному и практичному выбору одного наиболее устойчивого интереса, который и определит всю его дальнейшую жизнь).

Интеллектуализация как средство психологической защиты состоит в погружении в абстрактные, философские вопросы и восприятие их как предметов непосредственного интереса часто отражают личное, глубоко затаенное чувство беспокойства. С другой стороны, интеллектуализация несет в себе и безусловно положительный момент - подросток научается абстрактно мыслить, формулировать и проверять гипотезы и т.д.

Склонность к анализу, в том числе к безжалостному анализу окружающих - родителей, учителей и т.д. И самоанализу в сочетании с крайней эгоцентричностью – еще одно проявление подросткового кризиса. Подросток, который без конца щупает свои мускулы, или девушка, которая часами красится и т.д., как правило, искренне воображают, что произведут не просто значимое, а неизгладимое впечатление на других.

Это подчас становится истинной трагедией подросткового возраста, поскольку, когда молодые люди собираются вместе, внимание каждого из них гораздо больше сосредоточено на самом себе, чем на тех, кто рядом.

Подростковая депрессия. Она бывает двух видов:

Безразличие и чувство пустоты; ощущение, что детство уже кончилось, а взрослым он себя еще не чувствует. Возникает некоторый вакуум, который воспринимается как скорбь по утраченному человеку - части самого себя. Непродолжительна, легко лечится.

Результат полосы жизненных поражений (старался решить поставленные проблемы, но безуспешно: либо окружающие не понимают его, либо он ощутил ограничение своих потенциальных возможностей). В то же время адаптивные механизмы взрослого человека еще отсутствуют. Прогноз тяжелый. Так, значительное число самоубийств в юности происходит не после длительного поиска альтернативных решений сложной проблемы, а вследствие мгновенного порыва. Часто последней каплей становится потеря ощущения значимости связи с родителями или с другом.

У подростков можно наблюдать динамику самооценки по возрастам:

13-15 лет - самооценка определяется, исходя из внешних стандартов достижений;

16 лет - впервые появляются собственные представления о том, что для подростка наиболее важно;

17-18 лет - личность оценивает себя с точки зрения внутренних стандартов и представлений о собственном счастье и благополучии; в этом время несколько снижается роль значимых других.

Вот и получается, что в этот подростковый период времени, происходят самые важные внутренние, душевные изменения у ребят, когда требуется большое внимание к их поведению и не показывать свое безразличие к новым увлечениям подростка. Как правило, очень многие подростки самовыражаются. Они обращают на себя внимание окружающих за счет своего внешнего вида. В этот период времени подростки вступают в ту или иную субкультуру.

Субкультура - это то, что дает возможность выразить себя как «сильную», «независимую» личность; субкультура предоставляет молодежи все то, чего им не хватает в

повседневной жизни. Поэтому, организовывая какое-либо движение, всегда учитывается специфика индивидуального и коллективного представления молодежи, то, на чем можно «сыграть», когда это будет необходимо. «Исходным пунктом служит положение о том, что любая деятельность, исполняемая человеком требует существования у него представлений - репрезентаций, ориентируясь на которые он - сознательно или нет - планирует свое поведение».

Подростковые субкультуры возникают как сообщество «отверженных», «иных», людей которые не могут или не хотят вписываться в установленные основной культурой нормативные рамки и паттерны поведения. Возникает она (как на групповом, так и на индивидуальном уровне) как фиксация и закрепление существующего отторжения. Субкультура как сообщество призвано социализировать «выпавших» из общества, лиминальных личностей. Если на начальных этапах субкультурной вовлеченности для человека важно закрепление этого отторжения, чувство защищенности, которое дает принадлежность к группе, то затем, обретя уверенность в себе, удовлетворив часть потребностей, на последующих этапах человек направлен на преодоление отторжения, на формирование собственной линии поведения и отношения к миру, удовлетворяющей и социальные запросы и его своеобразные индивидуальные притязания. Таким образом, подростковая субкультура является уникальным агентом социализации в обществе, позволяющем реализоваться лиминальным и «отверженным» личностям. Для людей, не нашедших своего места в «большом» обществе субкультура предоставляет «нишу», возможность существовать в иной культурной форме, реализоваться в иной среде.

Проблема подростковых субкультур - широкая проблема, требующая всестороннего, междисциплинарного подхода и изучения на разных уровнях: от макро- до микросоциологического и социокультурного анализа. Изучение данного материала поможет решить одну из значимых проблем современного общества - проблему адекватного восприятия выбора и самоопределения подростков. А так же послужит ключом к раскрытию понимания новейших тенденций в области организации подростковых субкультур и пересмотра отношений к самому термину «подростковая субкультура» в пользу нового, самобытного, не изученного социального явления.

Стремление подростков проявлять себя в качестве творческой и социально активной группы является одним из ключевых факторов в развитии молодого поколения. Формы развития весьма разнообразны, и их особенности во многом зависят от того культурного периода, в котором подросток живет и развивается. Подростковая субкультура в этом контексте является одним из значимых этапов социализации молодого поколения. Она приобретает черты, ориентированные на будущее, в которых дети не только учатся у родителей, но и учат их, т.е. Современная подростковая субкультура выступает не только как форма эпатажа и неформального поведения, но и как способ интеграции подростков в общество, а, следовательно, и как форма самореализации.

Интерес к подростковым субкультурам стремительно растет. Об этом свидетельствует объявление еще с 2009 года - Год молодежи. В СМИ регулярно публикуются статьи, посвященные новым подростковым субкультурам, а на фоне общемирового финансового кризиса это особо актуально ввиду стремительного умножения молодежных сообществ, помогающих людям в трудных жизненных ситуациях. Новые формы подростковых субкультур имеют свое отражение также и в сфере массовой коммуникации, рекламы, медиа-индустрии. Учитывая, что современная эпоха - это эпоха больших социальных и культурных изменений, в которой инновации в области коммуникации - это основной интерес современной молодежи, можно утверждать, что субкультура стала важным фактором эволюционного обновления.

Как отмечает С.И. Левикова, для возникновения подростковой субкультуры необходимо сочетание как минимум следующих факторов:

- отвержение принятых ранее регламентирующих социальных нормативов, не удовлетворяющих более ввиду объективно изменившихся условий (так называемая реакция эмансипации и негативизма);
- попытки построения собственных «независимых» мировоззренческих систем (этот фактор можно назвать философической интоксикацией);
- поиск молодыми людьми (подростками) референтных групп со сходными целевыми

установками (так называемая реакция группирования).

Собственно с предпосылками подростковой субкультуры мы имеем дело в нескольких случаях. В основном они сводятся к сбою в «нормальном», привычном течении дел в четырех-пяти случаях:

- в семье (излишний контроль родителей или предоставление подростку сверхсвободы);
- в формальной группе (организации), к которой принадлежит молодой человек. Как правило, здесь речь идет о коллективе в учебном заведении (чаще всего в школе);
- в так называемых локальных войнах, в результате участия в которых молодой человек приобретает столь необычный для мирного течения жизни опыт (опыт страха, боли, убийства, крови, разрушения, потери товарищей и т. П.), накладывающий такой отпечаток на восприятие действительности и на отношение к окружающему миру, что молодой человек уже не вписывается в мирную жизнь, в которую возвращается.
- при несоответствии реального социального статуса подростка его желаемому (воображаемому) статусу .

Резюмируя выводы относительно классификации подростковых субкультур, следует отметить, что подходы, выработанные российскими учеными В.К. Сергеев, М.Топалов, З.В. Сикевич, В.Г. Лисовский, указывают на наличие общих направлений в развитии подростковых субкультур. К теориям классификации подростковых субкультур относятся следующие основания.

По социально-правовому признаку: просоциальные, или социально-активные, с позитивной направленностью деятельности. Например, группы экологической защиты, охраны окружающей среды, памятников культуры. Социально-пассивные, деятельность которых нейтральна по отношению к социальным процессам. Например, музыкальные и спортивные фанаты, асоциальные - хиппи, панки, преступные группировки, наркоманы и т.п.

По направленности интересов: увлечение современной молодежной музыкой; устремление к правопорядковой деятельности; активно занимающиеся определенными видами спорта; околоспортивные - различные фанаты; философско-мистические; - защитники окружающей среды.

В исследованиях российских ученых также предлагается классификация подростковых субкультур с учетом того, что причастность к той или иной группе может быть связана с определенными факторами: со способом времяпрепровождения - музыкальные и спортивные фанаты (металлисты, хип-хоп культура); с социальной позицией - экоклубы (Green Peace); с образом жизни - «системники» (хакеры, блоггеры, геймеры); с альтернативным творчеством - официально не признанные живописцы, скульпторы, музыканты, актеры, писатели.

В.Т. Лисовский, характеризуя субкультуру, выделяет ее отличительные черты, распространенные в различных социальных и возрастных когортах с разной степенью интенсивности: преимущественно развлекательно-рекреативная направленность; «вестернизация» (американизация) культурных потребностей и интересов; приоритет потребительских ориентаций над креативными; слабая индивидуализированность и избирательность культуры - выбор тех или иных культурных ценностей чаще всего связан с групповыми стереотипами достаточно жесткого характера (не согласные с ними легко попадают в разряд «отверженных»), а также с престижной иерархией ценностей в неформальной группе общения; внеинституциональная культурная самореализация; отсутствие этнокультурной самоидентификации.

Основной проблемой социокультурного анализа выступает проблема изучения современной «программы» деятельности, лежащей в основе формирования общих представлений-установок, побуждающих людей принимать участие в субкультуре. Подобный анализ предполагает всестороннее изучение фактов социального взаимодействия, учитывая наряду с «традиционными» детерминантами развития молодежных движений экономические, политические, религиозные, ряд иных теоретико-методологических походов.

Изучение молодежных субкультур давно является актуальной темой исследования. При этом невозможно разработать теоретические модели, универсальные для анализа любого общества в различные периоды времени. Быстрая изменчивость, нестандартность, зависимость от территориальных и временных параметров и другие характеристики молодежных

субкультур как социального явления требуют постоянной рефлексии социологов, психологов, антропологов, культурологов и других ученых, интересующихся данной областью знания. Необходимо также учитывать, что получение сведений о молодежных субкультурах крайне важно не только для ученых, в той или иной степени изучающих данную проблематику, но и для широкого круга лиц, сталкивающихся в своей профессиональной деятельности с теми, кого мы называем «современная молодежь». Это могут быть сотрудники государственных органов по работе с молодежью, представители общественных организаций, политических партий, маркетинговые структуры.

Список литературы

З.Фрейд «Введение в психоанализ», М.-2012

Учебное пособие «Молодежная субкультура», М.-2004

[Http://www.bibliofond.ru](http://www.bibliofond.ru)

В.Т. Лисовский. Молодежные субкультуры в процессе развития и идентификации. Автореф. Дис...канд.культуролог.наук., М.-2006

Психолого-педагогическое сопровождение формирования индивидуального стиля учебной деятельности школьников при переходе от одной ступени общего образования к другой

Самбикина О.С., Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

Сегодня одной из основных задач стратегического направления «Наша новая школа» является создание национальной системы диагностики и психолого-педагогической поддержки развития индивидуальных способностей детей на различных этапах их жизненного пути. В рамках решения поставленной задачи нам видится актуальным и целесообразным не только исследовать стиль учебной деятельности (СУД) школьников как системообразующий фактор в развитии их индивидуальности, его динамику при переходе от начального общего к основному общему и среднему (полному) общему образованию, но и разработать систему психолого-педагогической поддержки процесса формирования стиля на протяжении всего период школьного обучения.

В основе нашего подхода к изучаемой проблеме лежит учение об интегральной индивидуальности (ИИ) В.С. Мерлина и теория полисистемного взаимодействия, развиваемые в Пермской психологической школе.

В свете теории интегральной индивидуальности индивидуальность каждого человека содержит в себе целый ряд иерархических уровней индивидуальных свойств (биохимических, общесоматических, нейродинамических (свойств нервной системы), психодинамических (свойств темперамента), свойств личности, социальных ролей, исполняемых в группе и коллективе, социальных ролей, исполняемых в социально-исторических общностях), которые находятся между собой в много-многозначной связи. Индивидуальный стиль деятельности (ИСД) выполняет системообразующую функцию в развитии индивидуальности, благодаря чему возникают новые связи между свойствами различных иерархических уровней.

С точки зрения полисистемного подхода в изучении структуры и развития стиля целостная характеристика стиля строится на основе выделения трех полисистем, каждая из которых рассматривается как взаимодействие следующих систем:

Стиль деятельности в узком смысле (процессуальная и результативная стороны).

Интегральная индивидуальность.

Внешние условия и требования деятельности.

Соответственно выделяются три полисистемы:

Стиль деятельности – интегральная индивидуальность.

Стиль деятельности – внешние условия и требования деятельности.

Интегральная индивидуальность – внешние условия и требования деятельности

На основании выше изложенного целесообразным видится осуществление комплексного психолого-педагогического сопровождения формирования индивидуального стиля учебной

деятельности школьников при переходе от одной ступени общего образования к другой по трем основным направлениям.

Учет индивидуально-психологических и половозрастных особенностей школьников при формировании стиля учебной деятельности.

При переходе из одной ступени школьного обучения в другую, изменяется организация и содержание учебной деятельности, происходят существенные изменения в свойствах интегральной индивидуальности и стиле учебной деятельности школьников. Новые свойства ИИ будут способствовать формированию как рационального, так и нерационального стилей учебной деятельности, а новые СУД, изменяя характер взаимосвязей разноуровневых свойств ИИ, в свою очередь, будут способствовать появлению её новых свойств.

Существует взаимосвязь между тем, в какой степени дети и подростки готовы к поступлению в школу или переходу из одной её ступени в другую, как они адаптируются к новым условиям школьного обучения, и тем как формируется у них стиль учебной деятельности. Так, например, у тех учащихся начальных классов, которые имели более высокий уровень готовности к школе, быстрее и легче адаптировались к обучению в первом классе, стиль учебной деятельности формируется быстрее и по своему характеру является рациональным (с одной стороны, соответствует индивидуальным особенностям ребенка, с другой, способствует более высокой его результативности в учебной деятельности), у тех же, кто тяжелее переживал период адаптации, стиль формируется медленнее и часто оказывается нерациональным. В дальнейшем более высокий уровень готовности к обучению на основной и средней (полной) ступенях общего образования и более быструю адаптацию к новым условиям обучения демонстрируют те учащиеся, у которых были сформированы рациональные стили учебной деятельности.

Кроме того, на каждом из этапов школьного обучения существуют различия в стилях учебной деятельности мальчиков и девочек, компоненты СУД мальчиков и девочек по-разному взаимосвязаны с успешностью учебной деятельности и с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности [5].

Важно, чтобы все субъекты образовательного процесса имели представление о том, каким образом индивидуально-психологические свойства, половозрастные особенности учащегося и внешние условия и требования деятельности могут влиять на характер проявления тех или иных особенностей стиля, знали, что проявление индивидуально-психологических особенностей школьника в учебной деятельности может играть как позитивную, так и негативную роль. Учителю и родителям, помогая ребенку в формировании рационального стиля учебной деятельности, не следует навязывать ему те или иные приемы и способы работы. Работа должна строиться таким образом, чтобы он (ребенок) осознавал, что в одних ситуациях его индивидуальные особенности способствуют более высокой успешности деятельности, а в других некоторым образом препятствуют ей.

Учет сходства и различий между стилем педагогической деятельности учителя и индивидуальным стилем деятельности учащегося, и коррекция, в случае необходимости, стиля деятельности педагога для достижения положительного синергетического эффекта при взаимодействии в диаде «учитель-ученик».

Совместная деятельность в образовательном пространстве педагогов и обучаемых в процессе формирования знаний, умений и навыков, социально-нравственного поведения неизбежно связана со сходством и отличиями стилевых особенностей субъектов деятельности в диаде «учитель-ученик». При этом с позиции теории полисистемного взаимодействия, развиваемой в Пермской психологической школе, между стилевыми особенностями деятельности учителя и ученика могут возникать различные типы взаимодействия: синергия, антагонизм, компенсация, взаимное уравновешивание.

В тех случаях, когда индивидуальный стиль деятельности учителя на уроке и индивидуальный стиль учебной деятельности учащегося совпадают, то есть, обусловлены одинаковыми свойствами нервной системы и темперамента, и они используют для решения поставленных задач сходные действия и операции, а также адекватные педагогические воздействия и реакции на них, то противоречия не возникают, причин для возникновения конфликта нет. В этом случае все компоненты деятельности интегрируются в единое целое и дают положительный

синергетический эффект. В тех случаях, когда стили деятельности учителя и ученика не совпадают, или более того, противоположны, их взаимодействие идет по типу «антагонизм». Например, учителям сильного подвижного типа нервной системы присущ организационно-коммуникативный стиль деятельности на уроке. У них преобладает дисциплинирование словом, причем непосредственно при возникновении нарушений дисциплины, либо после них, они в меньшей степени пользуются при организации учащихся наказаниями, часто вступают в контакт с учащимися и непосредственно с классом с целью передачи учебной информации и дисциплинирования учащихся. Конструктивный компонент деятельности у них менее выражен, чем организаторский и коммуникативный. План урока, как правило, свернутый, схематичный. В ходе урока он значительно детализируется, уточняется. Это объясняется тем, что предварительная ориентировка у них почти полностью отсутствует – она происходит в процессе исполнения. Такие учителя очень активны, они могут легко перестраиваться в ходе урока в зависимости от состояния учащихся, степени усвоения ими учебного материала, склонны к экспромту и импровизации, всегда бодры, оптимистичны, жизнерадостны, добиваются успеха за счет хорошей организации и готовности.

Достижение положительного синергетического эффекта в ходе учебного взаимодействия с таким педагогом возможно в том случае, когда и ученик обладает сильным подвижным типом нервной системы. Индивидуальный стиль учебной деятельности такого ученика характеризуется следующими особенностями: быстрый темп деятельности, высокая активность на уроках, способность к быстрому переключению с одного вида деятельности на другой, меньшая подверженность утомлению, предпочтение выполнять трудные задания, внимание к объяснению материала учителем. Такие ученики могут параллельно выполнять несколько заданий, особо их не планируя, как правило, не делают длительных перерывов при выполнении домашнего задания, не склонны к многократным и тщательным проверкам выполненных работ, проверяют задания только в ходе их выполнения, не осуществляя при этом итоговый контроль. Замечание учителя, сделанное ученику с сильным подвижным типом нервной системы в резкой форме, лишь дисциплинирует его.

В случае взаимодействия учителя сильного подвижного типа нервной системы с учеником слабого типа нервной системы может возникнуть антагонизм, так как индивидуальный стиль учебной деятельности таких учащихся характеризуется менее быстрым темпом работы, высокой утомляемостью и необходимостью отдыха после занятий, частыми перерывами во время подготовки уроков, необходимостью полной тишины во время занятий, длительной и тщательной подготовкой к выполнению задания, кропотливой проверкой задания, как в процессе его выполнения, так и по окончании. При выполнении письменной работы, благодаря неуверенности в себе и тревожности, такой ученик очень много времени тратит на составление черновика, его проверку и исправление и сравнительно меньше – на переписывание начисто. Он теряется, если его спрашивают внезапно, без подготовки и предупреждения, остро реагирует на неудачи, тяжело переживает ситуации неопределенности в ходе работы. Замечание или неудачная шутка учителя надолго выбивают его из колеи. Всё это может быть причиной возникновения конфликта между учителем сильного подвижного типа нервной системы и учеником слабого типа нервной системы и препятствовать успешному развитию и обучению последнего.

Умение педагога строить работу с учетом индивидуальности ребенка и собственных индивидуальных особенностей поможет ему не только достичь более высоких результатов в профессиональной деятельности, но и избежать возникновения многочисленных школьных конфликтов.

Взаимодействие с родителями учащихся с целью осуществления просветительской и консультативной деятельности, направленной на обеспечение в семье оптимальных условий для формирования рационального стиля учебной деятельности ребенка.

Нельзя не учитывать то обстоятельство, что одним из наиболее мощных факторов развития индивидуальности ребенка и формирования его стиля учебной деятельности является семья, психологический климат в ней и стиль семейного воспитания. В том случае, когда ро-

дители ведут себя гибко, но последовательно, знают и учитывают индивидуальные, возрастные и половые особенности ребенка, когда стили воспитания отца и матери не противоречат друг другу, у ребенка формируется рациональный стиль учебной деятельности.

Комплексный подход к психолого-педагогическому сопровождению формирования стилей учебной деятельности, знание и учет индивидуально-психологических и половозрастных особенностей учащихся на всех ступенях общего образования способствует не только более успешному их обучению, но и более полной актуализации их потенциальных возможностей и способностей, сохранению психологического здоровья.

Литература

Вяткин Б.А., Долгополова И.В., Самбикина О.С., Щукин М.Р. Теория и методология исследования стилей учебной деятельности в школе В.С. Мерлина: история, традиции и современность // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Всероссийской научной конференции (к 80-летию А.В. Брушлинского), 10-11 октября 2013 года, г. Москва. С.65 – 67.

Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Человек – стиль – социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве: монография. Пермь, 2007. С. 23 –

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 2

Психология стилей человека: хрестоматия/ Сост. Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин. Рос. Академия образования; Перм. Гос. Гуманит.-пед. Ун-т. – Пермь: Книжный мир, 2013. – С. 130 – 222.

Самбикина О.С. Половые различия в стилях учебной деятельности школьников при переходе из начального звена в основное // Сибирский психологический журнал. 2014. №51. С. 100 – 110.

Щукин М.Р. Полисистемная характеристика структуры и развития стиля деятельности // Полисистемное исследование индивидуальности человека. М.: ПЕР СЭ, 2005. – С.17 – 49.

Поэтапное формирование общекультурных компетентностей в образовательных российских учреждениях

Самойлова В.М., доц., канд.пси. Наук,
РНИМУ им.Н.И. Пирогова
Баксанский О.Е., проф., д.филос.наук.,
РНИМУ им.Н.И. Пирогова

Современная высшая школа, как и все уровни образовательной системы России, находится на этапе реформирования и перестройки. Основу реформирования составляет переход от знаниевой модели обучения к компетентностной, где предполагается овладение не столько отдельными знаниями, сколько конкретными компетенциями. Понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения

1) образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; и

2) такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволит ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды. Компетенцию также обозначают как социально значимую характеристику - совокупность требований к подготовленности личности (знания, умения и способность успешно действовать в определенной области на основе практического опыта) (Шемет О.В., 2009).

Поскольку мы определили компетентность как социальную характеристику, то тем самым мы указали, что компетенции формируются параллельно с личностными характеристиками облучающегося и неотделимы от процесса становления личности. И действительно, компетентностный подход, в котором предполагается создание у обучающегося различных компетентностей, рассматривает развитие личности как увеличение и переструктурирование личностных качеств, знаний, умений и навыков, обусловленных приобретенным опытом, готовности к решению жизненных и профессиональных задач, позволяющие «успешно социализироваться, раскрывать свой творческий потенциал, ориентироваться в стремительно обновляющемся мире» (Алипханова Д.Ю., 2008).

Во-первых, скорость технологических инноваций в продуктах и процессах наряду с де-

мографическими изменениями, увеличивает важность адаптационного и производственного обучения. Эта потребность ведет ко второму глобальному фактору: обновление традиционной образовательной системы. В третьих, политика пожизненного образования (особенно в Европе), придающая особое значение неофициальному и неформальному обучению, привела к появлению таких инициатив как Карта личностных навыков (Personal Skills Card) и Европейская система аккредитации навыков (European Skills Accreditation System), с целью идентифицировать и проверить приобретенные компетенции. Во многих странах ЕС образовательные и обучающие системы стали проверять «неформальные» навыки. Особенность такой политики связана с четвертым фактором, моделью «Social Europe»: начинать с изучения результатов, независимо от способа их приобретения, и в меньшей степени ориентироваться на время, проведенное в образовательных учреждениях. Это является ключевым для обеспечения широкого доступа к обучению и построению «карьерных лестниц» для тех, кто имел меньше возможностей для систематического образования и обучения, но, тем не менее, развил компетенции, на основе собственного опыта.

Пятый фактор также связан с целями европейской политики «обучения на основе жизненного опыта» и является ключевым компонентом подхода, основанного на компетенциях для того, чтобы объединить традиционное образование, профессиональное обучение и обучение на основе личного опыта.

Шестым фактором, детально разработанным в Европейской стратегии занятости (European Employment Strategy), является потребность в постоянном развитии навыков и квалификации рабочей силы и обеспечении мобильности трудовых ресурсов через формирование общих контрольных уровней профессиональной компетентности. Относительно «общего компетентностного подхода», развитие соответствующей типологии компетенций важно для того, чтобы объединить образование и обучение, выровнять их с потребностями трудового рынка и обеспечить мобильность трудовых ресурсов (вертикальное — в развитии карьеры, горизонтальное — ротация между секторами и пространственное — территориально). Если компетенция важна, то и ее значение также важно, и без «общего» ее понимания невозможна ее интеграция с практикой. Однако, несмотря на центральную роль компетенций, существует большая неконкретность в определении понятия «компетенция» и его границ, отражающая сплав различных понятий, и непоследовательность их использования. Существует некая неопределенность и споры относительно понятия «компетенция», считается, что невозможно разработать какой-либо последовательной теории или выработать некое общее определение, способное объединить различные подходы, в которых этот термин используется. Эта неопределенность превращается в настоящую путаницу, когда речь идет о русскоязычных переводах соответствующей литературы.

Функциональные и когнитивные компетенции все чаще добавляются к поведенческим компетенциям в США, в то время как в Великобритании когнитивные и поведенческие компетентности включаются в модели профессиональных функциональных компетенций. Франция, Германия и Австрия, позже начавшие разрабатывать проблему компетенции, изначально приняли более целостный подход, но со своими отличительными особенностями. После сравнения этих подходов, мы утверждаем, что целостная модель эффективна в идентификации комбинаций компетенций, которые являются необходимыми для специфических работ и обеспечения мобильности трудовых ресурсов. Вообще стоит отметить, что одномерные модели компетенций неадекватны и уступают многомерным. Для того чтобы составить собственное представление о компетентностном подходе, который будет важен для нашего рассмотрения в дальнейшем, очертим три доминирующих подхода, которые появились относительно независимо друг от друга, сначала в США, затем в Соединенном королевстве и в последнюю очередь — во Франции и Германии.

1. Поведенческий подход (американская традиция). Считается, что термин «компетенция» был введен в обращение для того, чтобы описать те особенности индивидуальности, которые наиболее тесно связаны с «превосходным» выполнением работы и высокой мотивацией. Постулируя взаимосвязь между когнитивными компетенциями и мотивационными тенденциями, компетентность определяли как эффективное взаимодействие (человека) с окружающей средой. Следуя этому подходу, Д. Макклелланд (McClelland) разрабатывал тес-

ты, позволяющие предсказывать эффективность в работе в противоположность тестам интеллекта. Впоследствии он (в 1976 г.) Описал характеристики, свойственные превосходному выполнению работы как «компетенции», и опробовал этот подход в консалтинговой фирме *Hayesberg*. Модель компетенций обычно рассматривается в качестве механизма, связывающего управление человеческими ресурсами с организационной стратегией, т.е. Как описательный инструмент, который идентифицирует навыки, знание, особенности личности и поведения, необходимые для эффективного выполнения работы в организации и помогает бизнесу достигать стратегических целей. Входящие в модель компетенции в основном являются функциональными (связанными с работой), а не поведенческими (хотя в основе некоторых лежат явно поведенческие компетенции). В то время как поведенческий подход к компетенциям, наиболее сильно развиваемый Д. Макклелланд популярен в США, более широкая концепция компетенций, которая подчеркивает важность связанных с работой функциональных навыков и знаний, делает значительные успехи.

2. Функциональный подход (британская традиция). В связи с нехваткой квалифицированной рабочей силы в Великобритании, правительство в 80-ых годах сформировало новый подход в профессионально-техническом образовании и обучении на основе компетентности, чтобы создать общенациональную единую систему производственных квалификаций. Эта реформа задумывалась с целью создания модели квалификаций на основе компетентности, которая впоследствии оказала большое влияние на разработку подобных моделей в других странах и Европейском союзе. Новые профессионально-технические квалификации, разрабатываемые в рамках этого подхода, основывались на профессиональных стандартах компетентности, в основе которых лежал функциональный анализ работ в различных контекстах. Этот подход главным образом концентрировалась на «явных» компетентностях, проявляемых на рабочем месте, а не на систематически приобретаемых знаниях. Однако, «явные» знания всегда играли ведущую роль в разработке квалификаций. Определение профессиональной компетентности можно сформулировать следующим образом: способность выполнять действия на рабочих местах в рамках используемых стандартов для профессии. Впоследствии оно было расширено: способность применять знания, понимание и навыки в соответствии с требуемыми стандартами.

Это включает: решение проблем и соответствие изменяющимся требованиям. В то время как главный подход в Великобритании основывается на функциональной компетентности, некоторые работодатели стали развивать собственные модели компетенций для менеджеров или приняли другие модели, базирующиеся на собственном понимании целостной модели профессиональной компетентности, включающей пять наборов связанных компетенций и компетентностей:

— Когнитивные компетенции, включающие не только официальные знания, но так же и неофициальные — основанные на опыте. Знания (знают — что), подкрепленные пониманием (знают — почему), отличаются от компетенций.

— Функциональная компетентность (навыки или ноу-хау), включает, что «человек, который работает в данной профессиональной области, должен быть в состоянии сделать... [и] способен продемонстрировать».

— Личностные компетенции (поведенческие компетенции, «знают, как вести себя»), определяются как «относительно устойчивые характеристики личности, причинно связанные с эффективным или превосходным выполнением работы».

— Этическая компетентность, «личное мнение и профессиональные ценности, способность принимать основанные на них решения в рабочих ситуациях».

— Мета-компетенции относятся к способности справляться с неуверенностью, также как и с поучениями и критикой.

Как показывают исследования, в Великобритании, понятие компетенции расширяется, чтобы охватить базисные знания и характеристики, а не просто функциональные компетенции, связанные со спецификой работы.

3. Многомерный и целостный подход (Франция, Германия и Австрия). Изучение и развитие компетентностного подхода во Франции началось в 80-ых, и стало особенно популярным с начала 90-ых. Развитие компетенций прошло через несколько стадий: после первого

зарождения идеи внутри организаций, появился инструментарий для практиков и консультантов в области управления человеческими ресурсами, и затем формирование концептуального представления о компетенциях.

От академической перспективы, логика компетентностного подхода поляризуется в два отличных друг от друга направления:

Индивидуальный подход, сфокусированный на индивидуальном поведении, и

Коллективный подход, сфокусированный на построении модели необходимых в организации компетенций.

Большинство определений компетенций располагаются между двумя полюсами:

(1) компетенции как универсальный признак типа грамотности, и

(2) компетенции в терминах индивидуальных способностей, которые проявляются только в контексте работы.

До тех пор пока компетенции (Kompetenz) не являлись основным элементом в немецкой двойной системе профессионально-технического образования и обучения, главный акцент в определении профессионализма делался на точное определение необходимых знаний, и в меньшей степени на результаты. Понятие профессиональной компетентности разграничивает профессионально-техническое обучение и педагогику. В рамках этой традиции, обобщение компетенций вызывает сомнение, так как они могут повредить единству стандартов мастерства. В 80-ых годах, появляется понятие «ключевых квалификаций» (Schlüsselqualifikationen), которое включает индивидуальные компетенции, типа «способности действовать автономно и решать проблемы независимо», «гибкость», «способность к сотрудничеству», «этичность и моральная зрелость».

В то время как квалификация (Qualifikation) показывает способность справиться (как правило, профессионально) с требованиями ситуации, компетенции (Kompetenz) же обращаются к способности человека действовать и являются более целостными, включают не только содержание или предмет знаний и способностей, но также и общие способности. В 1996 г. Немецкая система образования приняла подход «компетенции действия», двигаясь от предмета к компетенциям и к учебным планам, в большей степени определяющим области изучения, и в меньшей связанном с работой: знания и навыки. Стандартная типология компетенций теперь появляется в начале каждого нового учебного плана профессионального обучения, тщательно разрабатываются профессионально-технические «компетенции действия» (Handlungskompetenz) в терминах сферы деятельности или предметных компетенций (Fachkompetenz), личностные компетенции (Personalkompetenz) и социальные компетенции (Sozialkompetenz). Компетенции, относящиеся к сфере деятельности, описывают готовность и способность на основе предметных знаний и навыков выполнять задачи, решать проблемы и оценивать результаты последовательно и независимо в соответствии с целями. Общекогнитивные компетенции, способность думать и действовать пронизательным и решающим проблему способом являются предпосылкой для того, чтобы развить как познавательные, так и функциональные компетенции. Личностные компетенции описывают готовность и способность понимать, анализировать и оценивать возможные пути развития, требования и ограничения в личной, трудовой и общественной жизни, развивать собственные навыки так же успешно, как и выбирать и реализовывать жизненные планы. Включает такие свойства личности как «независимость», «критические способности», «уверенность в себе», «надежность», «ответственность» и «чувство долга», наряду с профессиональными и этическими ценностями. Личностные компетенции (Personalkompetenz), таким образом, включают когнитивные и социальные компетенции. В некоторых случаях, самокомпетенции (Selbkompetenz) определяют, как способность действовать нравственно и независимо, что включает отстаивание положительного образа «Я» и развитие нравственности.

Социальные компетенции описывают готовность и способность создавать и поддерживать отношения, идентифицировать и понимать возможные выгоды и угрозу в отношениях, а также способность взаимодействовать с другими рациональным и честным способом, включающим развитие чувства социальной ответственности и солидарности.

Социальные компетенции (Sozialkompetenz) таким образом включают функциональные и социальные компетенции. Одномерные структуры(модели) компетенций недостаточно адек-

ватны и уступают многомерным структурам (моделям).

Функциональные и когнитивные компетенции были добавлены к поведенческим компетенциям в США, в то время как в Великобритании когнитивные и поведенческие компетентности дополнили модели профессиональных функциональных компетенций. Франция, Германия и Австрия, выйдя на «арену» позже, изначально приняли более целостную структуру, рассматривая знания, навыки и поведение в качестве составных элементов модели компетенций. Целостная типология значительно полезнее для понимания характера взаимодействия знаний, навыков и социальных компетенций, которые являются ключевыми для выполнения профессиональной деятельности.

Компетенции, необходимые для эффективной работы, включают в себя концептуальные (когнитивные, знания и понимание) и операционные (функциональный, психомоторный и прикладной навык) компетенции.

Компетенции, связанные с индивидуальной эффективностью, также включают концептуальные (мета-компетенции, включающие «learning to learn» (умение учиться)), и операционные (социальные компетенции, включающие поведение и отношения).

Первые три измерения: когнитивные, функциональные и социальные компетенции, — являются универсальными и совместимы как с французским подходом, так и с традиционным ЗУН'ом (знания, умения, навыки в отечественной образовательной традиции) с добавлением еще и качеств личности, или с knowledge, skills and attitudes (KSA) (знания, навыки и отношения, как принято за рубежом) в обучении профессии. Таким образом, знания (и понимание) относятся к когнитивным компетенциям, навыки — к функциональным, и собственно «компетенции» (поведенческие и отношений) — к социальным компетенциям. Мета-компетенция отличается от первых трех измерений, так как служит для облегчения приобретения других компетенций. Целостную модель компетенций лучше представить в виде тетраэдра, отражающего единство компетенций и сложность разделения на практики когнитивных, функциональных и социальных измерений. Целостная модель компетенций представлена как тетраэдр (четырёхгранник). Мета-компетенции представлены в виде системного входа, который облегчает приобретение компетенций. Практические компетенции расположены на сторонах четырёхгранника, комбинируя элементы измерений компетенций в различных пропорциях. Многомерный (целостный) подход к компетенциям становится все более распространенным и предлагает более широкие возможности для синхронизации образовательного процесса с требованиями, а так же для синергии между формальным образованием и производственным обучением и профессиональной компетентностью. Каждый из существующих доминирующих подходов имеет свои специфические черты. Традиционный американский подход продемонстрировал важность индивидуальных особенностей и использования поведенческих компетенций для оценки «лучшей работы». Британский подход показал ценность профессиональных стандартов функциональных компетенций и их применимости для рабочего места. Подход, принятый во Франции и Германии, демонстрирует потенциал многомерной и более аналитической концепции компетенций. Кроме того, есть признаки конвергенции в национальных подходах к компетенциям не только в Европе, но также и между европейскими и американскими моделями. В многомерном подходе есть определенная ценность для того чтобы сформировать более глобальное понимание этого термина. Хотя эти подходы кажутся дихотомическими и несовместимыми, необходимо находить точки соприкосновения, которые усилят позиции каждого из подходов, и это было бы большим прогрессом как для теории, так и для практики. Необходимо продолжить анализ, детально исследуя компетенции в специфических областях, так как на этом уровне компетенции имеют самое конкретное значение. Другая задача — обратиться к противоречиям между рационалистическими подходами, которые доминируют в системах профессионально-технического образования и обучения и объяснительными подходами, которые становятся более широко распространенными среди специалистов в управлении человеческими ресурсами.

Резюмируя изложенное, можно сказать, что компетентностный подход в системе непрерывного образования, прежде всего, должен найти отражение в конструировании технологий обучения — совокупности методов, приемов, форм обучения и обучении им профессорско-преподавательского состава. Это позволит решить проблемы подготовки квалифицированного

специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, обладающего достаточными компетенциями в смежных областях деятельности; готового к постоянному совершенствованию, профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Высшая ступень образования зиждется на общем образовании, на тех компетенциях, что получены до поступления в высшую школу. Речь, прежде всего, идет об общекультурных компетенциях. Говоря об общекультурном компоненте образования, А.В. Хуторской определяет его как «основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности» (Хуторской А.В., 2002). Основой общекультурного содержания является обобщенный социальный опыт, фундаментальные проблемы человеческой цивилизации, общепризнанные ценности. Средствами общекультурного содержания образования происходит формирование соответствующих компетенций.

Общекультурные компетенции относятся к группе ключевых образовательных компетенций (совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности воспитанника по отношению к общему содержанию образования). Область общекультурных компетенций – это особенности национальной и мировой культуры, духовных и нравственных основ жизни, культурологические основы семейных, социальных явлений, традиций, освоение научной картины мира, обозначение роли науки и религии, владение эффективными способами организации культуры быта и досуга.

Преподаватели социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, уточняя введенное Министерством образования и науки в проекте Федерального государственного стандарта высшего образования понятие общекультурных компетенций указывают следующие составляющие общекультурных компетенций:

Продуктивное общение и работа в междисциплинарных и интернациональных командах;

Способность принимать критику, осуществлять рефлексию по отношению к себе и другим;

Приверженность здоровому образу жизни;

Ответственность за качество профессиональной деятельности;

Гражданская ответственность;

Высокая духовность и нравственная культура;

Инициативность, воля к успеху.

Овладение выше указанными общекультурными компетенциями необходимо для практического выполнения социальных ролей (гражданина, члена семьи, избирателя и др.), в ситуации самоопределения, ориентирования на рынке труда, построения межличностных отношений (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003). Ценностное отношение к социальной и профессиональной практике, стремление к творчеству и оперативной готовности к принятию решений и достижению положительного результата в деятельности вырабатываются по мере формирования общекультурных компетенций.

Овладение общекультурными компетенциями дает возможность выпускникам вуза успешнее реализовать себя в разных сферах общественной деятельности, быть более востребованными в условиях современной экономики, именно они призваны создавать базу для профессиональных компетенций.

В этой связи для нас важно проследить вклад каждой ступени образовательной системы в формирование и развитие общекультурных компетенций, роль и место педагога-психолога в данном процессе.

Первой ступенью образовательная система России являются дошкольные образовательные учреждения. Его миссия - гармоничное, разностороннее (интеллектуальное, эстетическое, психическое и физическое) воспитание ребенка с учетом индивидуальных возможностей.

Основными целями дошкольного учреждения правомерно считать:

1. Сохранение и укрепление психофизического здоровья детей;

2. Развитие психической познавательной деятельности детей;

3. Воспитание физически развитого, эмоционально здорового и духовно богатого человека нового поколения, обладающего навыками социальной адаптации к явлениям окружаю-

щей жизни;

4. Укрепление взаимодействия с семьей, вовлечение родителей в образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической позиции по отношению к собственному ребенку.

В дошкольных учреждениях закладываются основы общей культуры. Именно здесь прививают детям культурно-гигиенические навыки; формируются начальные представления о здоровом образе жизни; накапливается и обогащается двигательный опыт детей (овладение основными движениями). Малыш приобщается к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (и моральным); он овладевает гендерными ролями, впервые им осознается принадлежность к определенному социальному сообществу; зарождаются патриотические чувства. Кроме этого, закладываются основы экологического сознания, дошкольник приобщается к правилам безопасного поведения человека с окружающим миром природы.

Роль психолога в дошкольных учреждениях по формированию общекультурных компетентностей трудно переоценить. Формы его работы широки и многообразны: консультации педагогов; участие в планировании деятельности дошкольного учреждения; обучение (тренинговые занятия, обучающие семинары) и консультирование педагогов по проблемам воспитания детей, развития у них нравственных качеств, бережного отношения к природе, другим людям, к своему здоровью; консультации и совместные обучающие мероприятия с родителями и пр. Но, как нам представляется, важнейшей деятельностью педагога-психолога в дошкольном учреждении остается непосредственная работа с детьми. Сюда относятся занятия по устранению тревожности, конфликтности детей; формированию и совершенствованию их коммуникативных навыков; преодолению вредных и патологических привычек. Необходимо найти баланс в распределении своих усилий между работой с педагогическим составом, родителями и детьми. В дошкольных учреждениях связь со взрослым – важнейшее условие развития ребенка. От эффективности функционирования этой связи зависит скорость и правильность становления общекультурных компетентностей ребенка.

Начальная школа – следующий за дошкольным учреждением этап образования. Миссия начальной школы – гармоничное соединение высокого духовно-нравственного воспитания с высоким уровнем развивающего обучения, способствующего формированию ключевых образовательных компетенций (умение учиться; ценностно-смысловой, общекультурной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, компетенции личностного самосовершенствования). Школа нацелена на создание образовательной среды, способствующей тому, чтобы каждый ребенок вне зависимости от своих психофизических особенностей, учебных возможностей и склонностей, мог реализовать себя как субъект собственной жизнедеятельности.

Среди основных задач начальной школы можно назвать совершенствование познавательной мотивации, познавательных интересов, формирование внутренней позиции школьника, адекватной самооценки; развитие коммуникативных навыков, чувства гражданской идентичности, патриотизма, чувства ответственности за свои решения и поступки. Педагогический коллектив стремится выполнить государственный стандарт, в котором определен «портрет» выпускника начальной школы. Выпускник начальной школы уважает и принимает ценности семьи и общества; активно и заинтересованно познает мир; владеет основами умения учиться, способен к организации собственной деятельности; готов самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелателен, умеет слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение; выполняет правила здорового и безопасного для себя и для окружающих образа жизни.

Педагог-психолог начальной школы и на данной ступени образовательной системы активно работает с педагогами учебного учреждения, родителями младших школьников. Он по-прежнему консультирует педагогов по проблемам обучения и воспитания учеников начальных классов, помогает найти индивидуальные подходы к каждому учащему для лучшего раскрытия его способностей; участвует в планировании воспитательных и развивающих мероприятий школы; повышает квалификацию педагогов и восполняет пробелы знаний в области психологии младших школьников, проводя тренинговые занятия, обучающие семинары, кон-

сультурует родителей по их запросу. Доля взаимодействия со взрослыми все еще велика. Однако должна просматриваться тенденция к увеличению взаимодействия с самими младшими школьниками. Это означает, что педагог-психолог начальной школы должен иметь часы, где он имел бы возможность помогать младшим школьникам преодолевать трудности, возникающие при адаптации к школьному обучению, справляться с конфликтами, как внутри классного коллектива, так и между детьми школы. Здесь крайне важны и необходимы занятия по устранению агрессии, формированию толерантности, развитию межкультурных и этнокультурных связей. Учитывая, что в младшем школьном возрасте появляется такое новообразование как сознание своего внутреннего мира, усиление произвольности всех психических процессов, появление способности планировать и регулировать свою деятельность педагог-психолог может постепенно увеличивать в собственной работе долю часов, приходящихся на общение с детьми. Младший школьный возраст – время формирования таких общекультурных компетентностей, как: умение принимать критику, осуществлять рефлексии по отношению к себе и другим; закрепление навыков здорового образа жизни; дальнейшее развитие любознательности, воспитание гражданской идентичности, принятие моральных норм, национальных ценностей, волевых качеств.

Миссию средней и старшей школы можно представить как создание наиболее благоприятного образовательно-воспитательного пространства, для получения школьниками качественного образования, способствующего развитию и социализации всех детей с учетом их склонностей и способностей. В то же время школа должна действовать в соответствии с государственным стандартом и социальным заказом.

Основная цель обучения в документах, разъясняющих задачи современного школьного обучения, представлена как ознакомление школьников с научными актуальными знаниями, формирование умений в наиболее перспективных областях науки и техники. При этом такие задачи, как: дальнейшее совершенствование коммуникативных умений, волевых качеств, развитие самосознания, планирование и регулирование собственной и общественной деятельности, определение своего жизненного и профессионального пути – остаются актуальными и для сегодняшних средних и старших школьников.

Задачи, стоящие перед современным педагогом-психологом средней и старшей школы особенно сложны, поскольку идет кардинальная перестройка всей образовательной системы. В этих условиях педагог-психолог вынужден выполнять помимо своей основной работы и роль по осмыслению и психологическому обоснованию нововведений педагогического процесса. Именно поэтому в настоящем психологи образования вынуждены оказывать помощь учителям в разработке индивидуальных обучающих маршрутов учащихся старшей школы, принимать участие в разработке авторских программ, обосновании правомерности педагогических инноваций преподавателей. В то же время ученики средней и старшей школы остро нуждаются в помощи по формированию адекватной самооценки, выработке собственной мировоззренческой позиции, осознанию своих возможностей и способностей, установлению правильных поло-ролевых отношений со сверстниками. Нам представляется, что вектор на увеличение часов, отведенных для непосредственного общения с учениками старшей школы, не должен быть изменен. Формирование общекультурных компетенций у этой категории детей возможно только при непосредственном общении, а не через третьих авторитетных лиц: родителей, учителей и пр.

Общекультурные компетенции могут быть сформированы у средних и старших школьников преимущественно в ходе психологических тренингов, ибо разъяснение тех или иных теоретических положений может быть воспринято только при наличии определенного социального, жизненного опыта. Однако ученики старших и средних классов им не располагают. В этих условиях наиболее правильными методами психологической работы со старшими учениками, нам представляются, практические методы, такие как: тренинги, совместная продуктивная деятельность, исследовательская деятельность.

Если с кругом обязанностей психолога по формированию общекультурных компетенций в дошкольных учреждениях, в младшей, средней и старшей школах на основании современных правовых документов можно определиться, то вопрос психологического сопровождения студентов средних специальных учебных учреждений и вузов остается открытым. Данная

проблема абсолютно не проработана.

В то же время опыт работы в высшей школе убеждает нас в необходимости создания психологической службы в вузах и средних специальных образовательных учреждениях.

Какие основания есть для психологического сопровождения вузовского образования? Можно выделить как минимум две группы психологических факторов.

1. Низкий уровень развития личностных и социальных компетенций.

Невысокий уровень сформированности у ряда студентов, прежде всего студентов младших курсов, личностных компетенций, т.е. с невысокой сформированностью способности понимать, анализировать и оценивать возможные пути развития, ограничения в личной, трудовой и общественной жизни, неумением развивать собственные навыки успешно, выбирать и реализовывать жизненные планы. Речь идет о низком уровне развития таких свойств личности как «независимость», «критические способности», «уверенность в себе», «надежность», «ответственность» и «чувство долга».

Невысокий уровень сформированности социальных компетенций, или неготовности создавать и поддерживать отношения, идентифицировать и понимать возможные выгоды и угрозу в отношениях, способности взаимодействовать с другими рациональным и честным способом, включающим развитие чувства социальной ответственности и солидарности.

2. Изменение социально-психологического статуса.

Часто новый студент, поступив в вуз, вынужден переехать в другой город, устанавливать социальные отношения с новыми людьми. Изменяется ритм и режим его жизни и деятельности. Иные жизненные условия требуют создания и использования новых социальных и личностных компетенций.

Таки образом, обучающимся в вузе необходима поддержка со стороны психологической службы для того, чтобы развить уже имеющиеся общекультурные компетентности либо для того, чтобы сформировать актуальные в новых условиях личностные и социальные компетентности.

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

Психологическое сопровождение учащихся с целью формирования у последних общекультурных компетенций должно осуществляться на всех этапах обучения, начиная с этапа дошкольного образования и до этапа обучения в высшей школе.

Деятельность педагога-психолога на каждой ступени образования определяется миссией образовательного учреждения, целями, задачами этапа воспитания и обучения, а также уже имеющимися компетенциями у учащихся.

По мере взросления обучающегося в деятельности педагога-психолога по формированию общекультурных компетенций увеличивается доля взаимодействия с самим учащимся. В дошкольных учреждениях при формировании общекультурных компетенций детей педагог-психолог активно сотрудничает с родителями и педагогами, в старшей школе – работа строится преимущественно с учениками, педагоги и родители привлекаются в меньшей степени; а в высшей школе - психолог при совершенствовании и развитии общекультурных компетенций взаимодействует с обратившимся за помощью студентом.

Способы повышения надёжности молодежных учебных групп

Сарычев С.В., Курский государственный университет, г. Курск

(Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проекты 13-16-46002а/р, 13-16-46003 а/р, 14-06-0087а)

Введение. В результате экспериментального исследования надёжности группы в напряженных и экстремальных условиях нам удалось установить существование групп, обладающих надёжностью - надежных групп. Надёжная группа характеризуется высокой эффективностью совместной деятельности (не только по непсихологическому результату деятельности, но и по воспитательному воздействию на членов группы), достигаемых изменениями в широких пределах группового поведения и совместной деятельности; способностью наметить и осуществлять план предстоящих действий, поддерживать эффек-

тивное взаимодействие. Таким образом, надежная группа способна в напряженных и экстремальных ситуациях поддерживать сосредоточение и актуализацию функций за счет сформированной мотивации и социальных установок на совершенствование организации и отношения к организации как к ценности.

Было экспериментально установлено, что существуют и группы противоположного характера, ненадежные группы. Это группы, проявляющие тенденции к дезорганизации совместной деятельности в напряженных и экстремальных условиях. Для психолога, работающего с малыми молодежными учебными группами такого рода, закономерно встает вопрос о повышении их надежности. Применительно к этим группам нами были разработаны и практически апробированы способы повышения надежности группы, изложенные ниже.

Обучение. Достаточно плодотворным способом повышения надежности групп представляется обучение групп совместной деятельности в разнообразных условиях, которое направлено на совершенствование их подготовленности к совместной деятельности и подготовку лидеров. Не всякая работа в группе по существу своему является совместной. В учебной группе часто бывают как индивидуальные задания, так и фронтальные, рассчитанные на всех. И в том и в другом случае между членами группы не возникает никаких новых связей и отношений.

Другое дело – задание, которое потребует от них объединения усилий, а разделение обязанностей приведет к зарождению отношений взаимной ответственности, взаимозависимой формы совместной деятельности, при которой психологическая связь между людьми усиливается настолько, что действия одного члена группы должны обязательно согласовываться с действиями другого, быть ориентированными не на себя, а на достижение общей цели. Для учебных групп мы рекомендуем следующие формы совместной работы на практических и лабораторных занятиях: выполнение заданий в бинарных группах (диадах) и микрогруппах, комментирование устных ответов и рецензирование письменных работ с последующим их обсуждением в группе.

При этом необходимо соблюдать следующие условия:

Учебная задача должна быть значимой, вызывать интерес всей группы, а также входящих в нее микрогрупп;

Группа должна быть обеспечена учебным и дидактическим материалом, с которыми члены учебной группы могли бы самостоятельно работать;

Преподаватель должен настроить группу на активный поиск совместного решения учебной задачи.

Введение разнообразных форм совместной взаимозависимой учебной деятельности заметно интенсифицирует деловое общение внутри группы, при этом значительно расширяется взаимопомощь, доброжелательность: одни члены группы добровольно оказывают помощь, другие ее охотно принимают.

Общественная, трудовая, спортивная и культурно-массовая деятельность также обладает богатыми возможностями для повышения надежности группы. Опираясь на взаимозависимость в совместной деятельности, группе можно доверять решение таких важных вопросов, как оказание взаимопомощи в учебе, формирование навыков в трудовых отрядах на летний и осенний периоды, подведение итогов трудового семестра, организацию разновозрастных отрядов по месту жительства и др.

Методически такой вид организации совместной деятельности группы рекомендуется достигать постановкой перед группой социально-значимых задач с соблюдением следующих правил:

Организовать достижение общих задач самостоятельно;

Выполнять деятельность за небольшое время – 3–4 дня;

Опирайтесь в основном на подручные материалы;

При неудачах и трудностях обращаться за советом и помощью в первую очередь к другим группам;

По возможности представлять результаты деятельности группы публично, на глазах других.

Для организации и выполнения групповых задач следует ознакомить лидеров-организаторов «правилами организаторской работы» (по л.и. уманскому). Лидеры должны освоить основные моменты организаторской работы:

Поставить цель и четко уяснить, в чем состоит сущность задания.

Создать соответствующий для данного дела тип организации (какая форма для данного дела наиболее подходящая – штаб, комиссия, сводный отряд в 3–5 человек, группа в целом и т.д.);

Следует отобрать наиболее эффективные способы достижения цели: ознакомить людей с заданием, изучить инструкции, положения и т.д.;

Надо определить, при помощи каких людей лучше всего можно достичь цели.

Следует тщательно продумать вопрос о необходимых инструментах и материалах;

Надо правильно рассчитать все этапы выполнения задачи и по времени определить конечный момент и строго выдерживать временные рамки;

Продумать, каким образом вести учет работы, как организовать действенный контроль.

Лидер-организатор должен до работы четко представить все стороны цели, т.е. ясно выделить названные элементы организации. Систематическая сводка этих элементов и есть, в сущности, организационный план. Для организаторов полезно, приступая к работе, взять в руки карандаш и на бумаге дать ответ на все указанные выше вопросы. Надо помнить все возможные случайности на пути к осуществлению плана и быть готовым к худшему варианту.

В обучении групп оказалась полезной разработанная нами социотехника актуализации надёжности группы, целями которой является повышение надёжности группы и стимулирование специфического лидерства. Используется прибор-модель «арка». Процедура включает три этапа.

1 этап: диагностика основных характеристик группы в нормальном режиме работы с «аркой».

2 этап: повышение напряженности режима работы за счет изменения условий деятельности (изоляция лидера, организационная перестройка, создание ситуации дефицита времени и т.п.).

3 этап: коррекция деятельности группы, включающая в себя групповое обсуждение хода работы, обучение навыкам организаторской деятельности и психической саморегуляции и т. п. Методика обеспечивает также следующие групповые психокоррекционные эффекты:

Повышение надёжности группы;

Совершенствование лидерства;

Сближение психологической дистанции в группе;

Оптимизация статусной структуры коллектива.

Актуализация внутренних ресурсов группы. Надёжность группы можно повысить, если актуализировать перечисленные ниже социально-психологические ресурсы группы.

Установление оптимальной психологической дистанции между индивидами в системе межличностных отношений (сокращение числа социометрических «звезд» и отсутствие аутсайдеров и отверженных). Данный ресурс может быть актуализирован посредством социотехники «развитие способности личности к социальной интеграции». Исследования молодежных групп позволили выявить достаточно большую группу юношей и девушек, которые испытывают

дискомфорт, затруднения при вхождении в новую социальную общность. Если круг общения превышает 20–30 человек (средняя наполняемость учебной группы), данная категория молодых людей подвержена эффектам обезличивания и деиндивидуализации в больших социумах. Необходимо помочь членам группы находить баланс между индивидуальным и групповым уровнями жизни, ощущать радость совместных переживаний и действий в группе. Компоненты реализации:

Высокая интенсивность и объем внутри- и межгрупповых интеракций, совершаемых в едином пространственно-временном масштабе;

Многоуровневый характер взаимодействия индивида с группой (сенсомоторный, интеллектуальный, эмоциональный, перцептивный уровни);

Эмоционально и духовно насыщенное содержание совместных действий;

Коллективное переживание общих эмоциональных состояний.

Ярко выраженное лидерство. Это ресурс подразумевает наличие стратегических и тактических лидеров, сочетание лидерских и сублидерских функций у многих членов группы и совместимость лидеров. Как свидетельствуют данные экспериментального исследования надёжности группы, лидеры, будучи сильным меньшинством группы, отличаются целостным, «концептуальным» видением ситуации и играют ведущую роль в подготовке плана предстоящей совместной деятельности. На стадии осуществления совместной деятельности они осуществляют контроль и коррекцию совместных действий, управляют взаимодействием членов группы, а также мотивируют группу на достижение наилучшего возможного результата.

Достаточно высокий уровень развития группы как коллектива и высокий уровень организованности группы. Актуализация данного внутригруппового ресурса позволяет достичь внутреннего единства на основе социально ценных мотивов, полного принятия целей вышестоящей организации. При этом в общении реализуется уважительное отношение друг к другу при очень высокой требовательности к каждой личности. Формируется непримиримость к нарушителям основных коллективных норм и ценностей. Управлять группами высокого уровня развития трудно в том смысле, что они требуют адекватного уровня управления, не идут на компромиссы, не боятся риска и т.д. Однако субъектность и надёжность групп такого рода создают значительный потенциал для эффективного осуществления совместной деятельности в широком спектре ситуаций.

Мотивация достижения успеха. Актуализация данного ресурса имеет целью формирование позитивной социальной мотивации, «социального оптимизма» личности. Как известно, требования учебных организаций к личности учащихся носят недифференцированный и достаточно жесткий характер. Часть членов группы не справляется с реализацией требований, и у них формируется синдром «боязни ошибки», следовательно, снижается инициативность. В рамках нашей рабочей концепции инициативность выступает важным параметром субъектности личности – основы ее позитивного самоопределения. Социотехника формирования мотивации достижения успеха основана на актуализации двух факторов: инициативности личности и эмоционального принятия социальной активности личности. Компоненты реализации:

Создание норм коллективного поведения, требующих участия каждого члена группы в обсуждении, подготовке и реализации групповых дел;

Внедрение тематического и организационного «изобилия мероприятий», в котором каждый найдет место для себя;

Создание «микроситуаций социального руководства» для каждого члена группы;

Внедрение системы групповых ритуалов эмоциональной поддержки;

Высокий эмоциональный настрой на творчество;

Обязательная демонстрация знаний и умений на внутри- и межгрупповом уровнях с гарантией минимального успеха;

Полифункциональный характер деятельности, разнообразие социальных ролей;

Стимулирование спонтанности в разработке и реализации дел.

Стремление членов группы соблюдать уважительное отношение друг к другу, не допустить конфликты и мгновенно приостановить зарождающееся напряжение. Этот ресурс принимает форму групповой социальной установки, а иногда эту линию группы проводят сознательно, даже предварительно договариваясь. Повышенная удовлетворенность индивидов от самого факта совместных действий, достижения общей задачи и положительной эмоциональной разрядки после успешного преодоления трудностей.

Оптимизация эмоционального настроения на совместную деятельность. Оптимизация эмоционального настроения на совместную деятельность является одним из оснований эффективных психологических средств изменения личности в группе, для его реализации была разработана социотехника регуляции эмоционального настроения. Компоненты реализации:

неожиданное изменение распорядка дня или плана мероприятий;

игровые экспромты педагогов и психологов во время массовых мероприятий;

Съемка и демонстрация видеofilмов, фоторепортажей, оперативно отражающих жизнь группы.

Быстрое и полное включение каждого индивида в совместную деятельность как на уровне принятия ее целей, мотивов и задач, так и на уровне практического содействия их реализации. В экспериментальном исследовании надёжности группы подтвердилось теоретическое предположение а.с. чернышева о социально-психологическом механизме включённости индивидов через раскрытие их индивидуально-психологических возможностей в рамках соответствующих организационных свойств группы. Полнота распределения лиц по основным свойствам организованности группы зависит от значимости каждого свойства в социально-психологической структуре коллектива. Наибольшее число лиц соотносится с направленностью и самоуправляемостью, затем идет снижение включенности. Характер падения включенности зависит от уровня развития коллектива. В высокоорганизованных коллективах происходит плавное убывание включенности, в слаборазвитых группах происходит скачкообразный спад. Сопоставление этой тенденции с жизненными показателями коллективов позволяет сделать вывод о том, что оптимальным вариантом является постепенное, пропорциональное значимости свойств убывание включенности. Проекция организационной активности индивидов на ориентиры – организационные свойства – обеспечивает более высокий уровень социальной перцепции в группе.

Актуализация условий межгруппового взаимодействия. Образ другой группы, а тем более сам факт ее присутствия на едином поле деятельности и общения оказывает значительное воздействие на состояние данной группы и основные параметры совместной деятельности. Образ другой, «более успешной» группы выполняет функции регулятора групповой сплоченности. Аналогичное влияние оказывает непосредственное присутствие других групп на общем «поле деятельности». Испытывая группы в условиях наращивания, повышения эмоционального фона, мы установили, что время выполнения экспериментальной задачи соответственно улучшилось, то есть результативность, эффективность ее решения зависит от эмоционального фона ситуации.

Еще более полно описываемый нами эффект проявляется в условиях соревнования групп, что побуждает каждую группу упражняться в осуществле-

нии совместных действий, в ходе которых осуществляется взаимная «подгонка» активности индивидов, формируется умение «ориентироваться» на других и «вписывать» свою активность в совместную деятельность. В ходе межгруппового взаимодействия каждая группа достаточно отчетливо «видит» себя на фоне других групп и переживает «публичное самоощущение», которое является сильным стимулом для развития активности и обогащения групповых целей. Адекватное самосознание своего «коллективного «я» создает благоприятные возможности для повышения эффективности совместной деятельности, развития инициативы, творчества и т.д.

Нами совместно с ю.а. луневым и а.с. чернышевым разработана и апробирована социотехника формирования межгруппового сотрудничества. Цель – формирование установок на межгрупповое сотрудничество и закрепление их в реальном взаимодействии. Методические средства – приборы-модели совместной деятельности «арка» (2 шт.)

Процедура состоит из трех этапов: сначала группа работает автономно, затем – в условиях присутствия другой группы и, наконец, в условиях взаимозависимой межгрупповой деятельности. Выделение этапов обусловлено необходимостью актуализации групповых процессов в различных ситуациях межгруппового взаимодействия – от предполагаемого контакта до взаимодействия групп в его взаимозависимой форме. Искомый психокоррекционный эффект методики выражается в том, что она создает условия:

Для повышения статуса группы в межгрупповых отношениях;

Сближения психологической дистанции между группами;

Приобретения позитивного опыта реальной межгрупповой совместной деятельности;

Повышения значимости основного коллектива.

Процедура реализации социотехники включает три этапа.

1 этап: индивидуальная работа с опросником «выбор» с целью выбора предпочитаемого типа организации межгрупповой деятельности.

2 этап: групповое обсуждение проблемы эффективности обсуждаемых типов организации деятельности в условиях центра помощи (или школы).

3 этап: актуализация согласованного группового решения.

Таким образом, посредством информирования об эффективности деятельности групп достигается обеспечение необходимого рабочего напряжения, а присутствие других групп играет роль дополнительного стимула повышения надежности группы.

Литература

Сарычев, с.в. надёжность группы как психологический феномен / с.в. сарычев // ярославский педагогический вестник. – 2008. – №3 (56). – с. 100–105.

Сарычев, с.в. разработка методики актуализации надёжности группы / с.в. сарычев, ю.л. лобков // теоретические и практические проблемы психологии образования : материалы научно-практической конференции, посвященной 110-летию с.л. рубинштейна. – смоленск: изд-во сгпу, 1999. – с. 175–177.

Сарычев, с.в. результаты экспериментального исследования надёжности молодежных групп в напряженных ситуациях совместной/ с.в. сарычев // наука и школа. – 2008. – № 2. – с. 59–62.

Сарычев, с.в. экспериментальное исследование совместной деятельности и группового поведения в различных социальных условиях / с.в. сарычев, а.с. чернышев // теоретическая и экспериментальная психология. – т. 3 –№ 1. –2010. – с. 49-63.

Уманский, л.и. психология организаторской деятельности школьников / л.и. уманский. – м. : просвещение, 1980. – 160 с.

Чернышев, а.с. психологические аспекты включенности личности в организацию коллектива и его самоуправляемость / а.с. чернышев, в.в. клименко // социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива. – курск, 1980. – с. 16–29.

Чернышев, а.с. социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов) : автореф. Дисс. ... Д-ра психол. Наук : 19.00.05 / а.с. чернышев. – м., 1980. – 65 с.

Чернышев, а.с. экспериментальная методика изучения межгруппового взаимодействия / а.с. чернышев, ю.а. лунев, с.в. са-рычев, а.в. корнев // методики социаль-но-психологической диагностики. – м. : ип ан ссср, 1990. – с. 162–170.

Использование арт-терапии в работе с подростками с девиантным поведением

Селезнева Т.В., КГБОУ ППМСЦ
«Хабаровский краевой центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции», г. Хабаровск

В последнее десятилетие и особенно после публикации «концепции модернизации российского образования» происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Подход, основанный на понятии «компетентность», включает в себя большей частью личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и другие) качества.

Все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме. Следовательно, психолого-педагогическая работа направлена на социальную составляющую компетентности, которая проявляется в способности работать в команде, в коммуникации, разрешении конфликтов, в выносливости и т.д. Занятия с психологом больше всего воздействуют и формируют коммуникативную, эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности.

Направления работы психолога образовательного учреждения стандартны и традиционны: диагностика, коррекция, профилактика. Но когда приходится иметь дело с особенными детьми, с девиантным и делинквентным поведением, приходится очень тщательно выбирать подходы и направления работы.

особенностями воспитанников центра являются:

- негативная психическая напряженность;
- психическая ригидность;
- эмоционально-волевые нарушения;
- отсутствие навыков рефлексии;
- неадекватная оценка подростком самого себя, исходя из которой, он оценивает свои поступки, отдельные качества своей личности, других людей;
- гиперактивность;
- высокая агрессивность;
- повышенный уровень ситуационной тревожности;
- конфликтность отношений;
- узость кругозора.

Подобные характерологические и поведенческие особенности подростков чаще всего не позволяют пользоваться традиционными методами и приемами. Подростки просто не понимают смысла многих заданий и упражнений, низкий

уровень интеллектуального развития не позволяет им справляться с большинством заданий. Здесь на помощь приходят методы арт-терапии.

Особенностью применения метода здесь является побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности. Использование уже существующих произведений искусства с целью анализа и интерпретации не подходит в работе с вышеперечисленной категорией детей. Изобразительно-игровое пространство, материал в рисунке являются для таких детей средством психологической защиты, которое помогает в трудных обстоятельствах. Рисуночная терапия является проекцией личности ребенка, который не умеет рефлексировать. Это символическое выражение отношения к миру подростка, который не может правильно выражать свои мысли и чувства. Рисунок, лепка, аппликация позволяют также создать позитивный образ я, способствуют самопринятию. В связи с этим важной задачей для нас, как для психологов, является задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенностями рисунка, отражающими личностные характеристики, с другой.

Мы применяем на своих занятиях с воспитанниками различные арт-терапевтические направления: техники рисуночной художественной экспрессии, лепку из пластилина и соленого теста, техники коллажа и бумагопластики, фото и музыкотерапию, песочную терапию, элементы куклотерапии. Перечисленные методы позволяют успешно работать с подростками, имеющими поведенческие отклонения, высокую педагогическую запущенность, уровень интеллекта которых снижен.

Использование проективных рисуночных методик (прорисовывание своего настроения и самочувствия, используя цветовую визуализацию), применяется для расслабления, успокоения, творческой реализации, раскрытия и активизации творческого потенциала. Большим успехом пользуются у подростков техники «монотипии» и печати (нанесение краски на ровную гладкую поверхность или предметы с объемной поверхностью, и получение с них отпечатков), кляксография (создание из кляксы образа путем раздувания и дорисовывания новых элементов), рисование по сырому слою. Эти техники хороши тем, что не являются директивными, то есть в процессе изображения предугадать и запрограммировать конечное изображение невозможно. Таким образом снимается тревожность, страх сделать задание плохо и неправильно, так как все изображения являются разными и индивидуальными. Подростки очень быстро осознают в себе способность создавать новое, разнообразить собственное выражение чувств и желание через цвет и возможности изображения. Они готовы повторять подобные задания снова и снова. Здесь для психолога важно поймать момент насыщения, с каждым новым занятием добавлять к применяемым техникам новые возможности. Например, использовать рисунки как фон для следующих заданий, для создания коллажа, бумагопластики. Результатом занятий в вышеперечисленных техниках стала успешная адаптация большинства новых воспитанников, снижение тревожности, повышение мотивации ко внеучебной и творческой деятельности, приобретение навыков группового взаимодействия.

Работа со сказками для подростков с девиантным поведением осложняется тем, что дети не могут сами придумывать и рассказывать сказки, из-за узости кругозора, низкого уровня воображения и фантазии, страха самовыражения. Здесь нами используются направляющие шаблоны: начало сказки, направление развития. Так на занятиях проводится рисование сказок «жили-были», «кто живет в траве?» и т.д. Сочинение сказки помогает воспитанникам отреагировать негативные переживания и чувства через художественные образы.

Но часть воспитанников не умеет и не любит рисовать. В таком случае очень эффективна работа методом коллажа. Здесь важно иметь достаточное и разнообразное количество журналов для работы. Подростки вырезают картинки и создают изображение в соответствии с темой. Эта техника также пользуется большим успехом у воспитанников. Она позволяет самовыразиться, отреагировать агрессивные тенденции.

доступным средством самовыражения для подростков является пластилин. Его можно применять и в индивидуальной, и в групповой работе (создание общего и индивидуального пластилинового мира). Пластилиновую фигурку можно смять и потом восстановить. Такой прием хорошо подходит в работе с детьми с деструктивными тенденциями, с тенденциями к насилию. С фигуркой можно сделать все что угодно — свернуть шею, оторвать руки, разрядив таким образом напряжение. Лучше, если ребенок сделает это в кабинете психолога с пластилином, чем где-то в другом месте.

метод релаксации с элементами фото и музыкотерапии, где музыка используется для расслабления и успокоения; активизации эмоциональной сферы; коррекции эмоционального состояния (мелодии со всевозможными звуками природы: пением птиц, шумом дождя и другие) дополняется разработанной нами программой релаксации «мой мир» с использованием фоторамки. В данной программе музыкотерапия применяется как интегративное средство, создающее общее терапевтическое пространство совместно с фототерапевтическими техниками. Основной целью фототерапии и интегративной музыкотерапии в представленной программе, является коррекция как психофизиологических и психоэмоциональных нарушений, так и повышение резервных возможностей организма в целом. Курс рассчитан на 12 индивидуальных занятий с подростком. Время занятия 20-30 минут. Во время занятия для просмотра на электронной фото-рамке предлагается набор фотографий, соответствующий теме занятия (фотографии природы, пейзажей, природных явлений). Время смены кадра – 5 секунд, достаточное для того, чтобы рассмотреть изображение и не снизить интереса к видеоряду. Во время просмотра звучит спокойная, приятная музыка (классическая, инструментальная, звуки природы). После просмотра психолог беседует с подростком по теме занятия. Занятия помогают подростку раскрыть свой собственный внутренний мир, узнать о его свойствах, научиться с ним разговаривать; успокоиться, нормализовать эмоциональное состояние.

Но процесс реабилитации – это процесс непрерывный, динамический и творческий. Поэтому нами изучаются и применяются новые приемы и техники работы с детьми.

В работу с подростками нами включены элементы куклотерапии как арт-терапевтическое направление: техники создания простых тканевых и нитяных кукол, где терапевтический эффект основан на идентификации с образом куклы и процессом создания кукольного образа. Метод используется при нарушениях поведения, при страхах, тревожности, при нарушении коммуникативной сферы. Результаты: нормализация эмоционального состояния, снижение тревожности, улучшение отношений с одноклассниками; повышение уровня адаптации и мотивации ко внеучебной и творческой деятельности.

В процессе работы и наблюдений за детьми мы отметили, что у большинства подростков с девиантным поведением потребность в общении, в понимании и принятии гораздо больше, чем то время, которое психолог может выделить на каждого ребенка. Поэтому нами был введен такой вариант групповой работы, как арт-терапевтическая группа, когда в назначенное время собираются учащиеся из разных классов, желающие продолжить и продлить работу на занятии. Учитывая желания и интересы подростков, для занятий была предложена техника плетения шнуров и тесьмы (в молодежной среде имеющая назва-

ние «фенечки»), освоены техники плетения на пальцах (из 3, 4, 5, 6, 7, 8 и 9 нитей), узелковая техника, техника «колодец». Данный вид деятельности развивает мелкую моторику, формирует навыки саморегуляции. Занятия в группе позволили многим подросткам самореализоваться не только в овладении новым видом деятельности, но и повысить свою самооценку, побывав в роли учителя для сверстников и взрослого.

Выбор всех вышеперечисленных методик обусловлен тем, что они:

- являются краткосрочными и эффективными;
- универсальны, как при индивидуальной, так и при групповой работе;
- могут применяться как для учеников, так и для учителей;
- создают благоприятный эмоционально-психологический климат в группе;
- способствует улучшению качества образования.

Использование этих методов возможно как в комплексе, так и отдельно друг от друга. Основной упор при их использовании делается на проблемы дезадаптации, тревожных и агрессивных проявлений (как ситуативных, так и длительных), для нормализации климата в группе, при развитии творческого потенциала, а так же для развития адекватной самооценки, повышения уверенности в себе, и улучшения общего самочувствия.

Выходя из кабинета, многие воспитанники говорят об улучшении самочувствия, успокоении, у некоторых прибавляются силы для дальнейшей работы, но самое главное подростки возвращаются к психологу вновь и вновь, не только расслабиться и успокоиться, но и поделиться душевными переживаниями, решить внутренние проблемы, и возникшие сложные ситуации.

Таким образом, психолог, участвуя в процессе образования и воспитания подростков, формирует и развивает компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; компетенции в общении; компетенции деятельности.

Литература

Зинкевич-евстигнеева т.д., грабенко т.м. практикум по креативной терапии. – спб.: издательство «речь», 2003.

Киселева м.в. арт-терапия в работе с детьми/ м.в. киселева. – спб. : речь, 2012.

Краплек к. Путеводитель по арт-терапии. - электронный арт-журнал arifis: copyright © [arifis](http://arifis.ru), 2006 .

Писарева е.знакомство с самим собой. – «школьный психолог», №16/2004.

Этические нормы и правила проведения исследований и вмешательства при работе с детьми и подростками

Скитневская Л.В. Волкова Е.Н.,
Нижегородский государственный педагогический университет им.
К.Минина, г. Нижний Новгород

Психологическое исследование и вмешательство представляет собой социальное взаимодействие и ориентировано на достижение позитивной социальной цели, в организации и проведении психологического исследования необходимо соблюдение профессионально - этических норм психодиагностики. Психологическое исследование и вмешательство всегда образует систему взаимодействия «исследователь - испытуемый». В связи с этим эффективность исследования во многом зависит от того, как сложится это взаимодействие. Исследователь должен проявлять большое терпение, находчивость, умение контролировать свое поведение, способность располагать испытуемого к об-

щению, формировать у него чувство симпатии и доверия в ситуации исследования.

Этические нормы психодиагностики - это комплекс мер и принципов по защите интересов обследуемых лиц. Они включают в себя наиболее общие правила обследования, предупреждающие неоправданное или некомпетентное использование методик психологической диагностики, являются частью кодекса профессиональной этики психолога или другого специалиста, принимающего участие в проведении психодиагностического исследования. Морально - этические принципы психолога - диагноста являются частью совокупности общечеловеческих норм, регламентирующих поведение личности в соответствии с требованиями долга, моральной обязанности по отношению к обществу, честности, принципами гуманизма. Независимо от того, в каком состоянии находится испытуемый, даже если речь идет о нарушениях развития или о психическом заболевании обследуемого, исследователь должен быть неизменно чуток к нему, сострадателен и заинтересован в его судьбе. При этом обязательно сохранение сдержанности в проявлении чувств, избегание излишней чувствительности, сентиментальности в отношении к испытуемому.

Проводить исследование и вмешательство при работе с детьми и подростками должен квалифицированный специалист (психолог, педагог, социальный работник и т.п.), имеющий высшее психологическое или педагогическое образование, соблюдающий Этический кодекс психолога, прошедший подготовку по проведению психологических исследований, а также хорошо знающий содержание опросников, процедуру проведения исследования и вмешательства.

Перед проведением исследования специалист должен установить непосредственный контакт с участниками исследования, расположить их к себе.

Обязательной является процедура оглашения и подписания всеми участниками Информированного согласия об участии в исследовании. При ознакомлении участников исследования с основными положениями Информированного согласия, важно озвучить основную цель и специфику процедуры исследования, момент конфиденциальности получаемой информации, а также возможность участников отказаться от участия в исследовании в любой момент времени без каких-либо комментариев.

Перед началом исследования специалист должен озвучить, что участники имеют возможность задавать любые вопросы относительно любого аспекта процедуры исследования.

Во время исследования у специалистов должна быть готовность лаконично отвечать на возможные вопросы участников относительно формулировок вопросов, процедуры заполнения опросника, а также адекватно реагировать на различные спонтанные реакции участников в связи с заполнением опросника.

После окончания процедуры заполнения опросника важно поблагодарить участников за участие в исследовании.

Процедура проведение исследования и вмешательства, включают в себя следующие этапы:

1 этап - скрининг. На этапе скрининга специалист в форме прямых открытых вопросов выясняет готовность участника участвовать в исследовании. В результате скрининга специалист определяет соответствие участника требованиям психологического исследования.

2 этап - предоставление и заполнение информированного согласия. Процедура и подписание информационного согласия осуществляется лично. При подписании информированного согласия родители (или лица их замещающие) и подростки получают информацию о исследовании, целях, задачах и копию информированного согласия. В процессе информированного согласия специалист должен ознакомить родителей (или лиц их замещающих) и подростка с формой согласия и ответить на вопросы.

Текст информированного согласия должен включать следующие пункты:

Почему мы просим Вас принять участие в опросе?

Для чего это проводится опрос?

Сколько человек будет принимать участие в опросе?

Что от Вас потребуется и как много времени это займет?

Какой существует для Вас риск или другие последствия?

Какую пользу принесет для Вас участие в опросе?

Конфиденциальность

Какие права я имею как участник опроса?

С кем я смогу связаться, если у меня есть вопросы или проблемы в связи с опросом?

Я согласен принять участие в опросе: ФИО участника исследования, подпись, дата. Лицо, проводящее опрос, ФИО, подпись, дата.

После каждого пункта должны быть представлены ответы на вопросы в печатном виде, дающие основную информацию о целях, задачах опроса, о затраченном времени на опрос и т.д.

При проведении процедуры информированного согласия исследователю необходимо:

зачитать каждый раздел формы информированного согласия.

спросить, есть ли вопросы и ответьте на них.

далее необходимо заполнить и подписать форму информированного согласия

подписать два экземпляра текста информированного согласия.

проверьте, чтобы в каждой форме информированного согласия: была написана фамилия и проставлен номер, была подпись участника, была Ваша подпись

один экземпляр текста информированного согласия передайте участнику опроса, второй экземпляр оставьте у себя.

3 этап - проведение основного опроса. На данном этапе проводится исследование с помощью выбранных методик. При проведении исследования важно поддерживать установленные доверительные отношения, своевременно реагировать на возникающие у детей и подростков вопросы.

В случае возникновения сложных ситуаций, специалист, проводящий опрос, может ориентироваться на следующие тактики проведения опроса:

а) Если опрашиваемый не может ответить на вопрос с первого раза, есть три нейтральных техники, которые Вы можете использовать, чтобы получить ответ. Первые две должны использоваться чаще всего.

Выжидательная пауза. Пауза предоставляет опрашиваемому время, чтобы собраться с мыслями. Использование пауз в интервью часто трудно для начинающих интервьюеров, поскольку возникает ощущение, что они должны продвигаться вперед в опросе и несколько секунд молчания могут казаться долгими. Однако паузы полезны для поощрения коммуникации и нужно научиться их использовать. Внимание: будьте чувствительны к каждому опрашиваемому при применении этой техники. Некоторые участники могут на самом деле не знать, что сказать и пауза не сможет стимулировать их ответы.

Повторение вопроса. Когда складывается впечатление, что опрашиваемый не понял вопрос, неправильно понял, не может решить как ответить или отвлекается от темы, часто бывает полезно просто повторить вопрос, точно теми же словами, как уже было сказано и написано в тексте опроса. Многие опрашиваемые со второго раза понимают, как надо ответить. Может быть, они не расслышали вопрос с первого раза или пропустили интонацию/смысловые ударения, которые были сделаны.

Небольшое перефразирование вопроса. Если повторение вопроса оказывается недостаточно, вам может понадобиться перефразировать вопрос для

участника. Необходимо стараться использовать это как можно реже. Если Вам все-таки приходится перефразировать вопрос, это можно делать только как можно ближе к тексту опросника. При изменении слов важно не изменить вопрос. Если Вы перефразировали вопрос, запишите Ваши слова в скобках ниже этого вопроса или сбоку в тексте опросника.

Помните, что диагностический материал подготовлен для того, чтобы при опросе все исследователи строго следовали той формулировке, которая написана в тексте опросника. Пожалуйста, воздержитесь от желания обобщить вопросы или сделать интервью более неформальным, изменяя слова. Если каждый вопрос не задается каждому опрашиваемому точно так, как мы ожидаем, ответы опрашиваемых не смогут быть сопоставлены и проанализированы.

б) Если участник хочет получить информацию или просит совета. Опрос может побудить опрашиваемого задавать вопросы исследователю. Интервью может затронуть сферы, вызывающие интерес у опрашиваемого. Опрашиваемый может задать или попросить совета у исследователя. Важно, чтобы исследователь оставался нейтрален во время интервью. Поэтому неправильно давать ответ на такой вопрос или советовать.

4 этап - завершения исследования. Психологическое исследование - это процедура взаимодействия между исследователем и испытуемым, это двухсторонний процесс сбора информации. Испытуемый также получает информацию об исследователе в процессе взаимодействия с ним, и эта информация не может не оказывать влияния на процесс исследования. Помимо этого вопросы опросника могут носить эмоциональный аспект и в завершении опроса стоит сказать несколько слов благодарности за участие в исследовании, например, «Спасибо за участие».

Соблюдение этических норм и правил является очень важным в работе исследователя, с одной стороны, это обязательно с этической точки зрения, с другой существенно повышает достоверность исследования и демонстрирует профессиональную культуру исследователя.

Список использованной литературы:

Волкова, Е.Н. Возможности использования опросника ICAST-C в условиях российской действительности/ Е.Н. Волкова, А.В. Гришина, Н.И. Дунаева, О.М. Исаева, Л.В. Скитневская и др//Научное мнение 12, С.115-121

К вопросу об изучении социально-психологического портрета студентов вуза

Слепухина Г.В., Степанова О.П.,
магнитогорский государственный технический университет им. Носова,
г. Магнитогорск

Вузовское образование является важным и завершающим этапом процесса общеобразовательной подготовки молодого поколения и основной стадией профессиональной специализации. От качества организации процесса обучения на этой стадии во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в будущей профессиональной деятельности, а также его субъектные взаимоотношения с другими людьми.

Однако российские вузы, осуществляющие профессиональную подготовку, переживают сложный период. С одной стороны, их коснулись изменения, которые привели к тому, что образовательные учреждения стали рассматриваться как сфера услуг. С другой, проникновение рыночных отношений в систему современного образования в России способствует формированию рынка образовательных услуг. В этих условиях высшие учебные заведения начинают выступать в роли самостоятельных субъектов рынка и стремятся к планомерному и целенаправленному повышению своей конкурентоспособности. Для ус-

пешного функционирования учреждений высшего профессионального образования в условиях роста конкуренции между вузами является актуальным изучение социально-психологического портрета студентов. Интерес к данной проблеме является не случайным и обусловлен наличием большого количества типов студентов с учетом разнообразных критериев. Однако существует и множество общих характеристик, обусловленных периодом юности и непосредственным влиянием процесса обучения в вузе на психику студента и на развитие личности.

Под социально-психологическим портретом студентов вуза понимается интегрированное описание основных социальных, демографических и иных свойств личности, присущих всей совокупности обучающихся. Социально-психологический портрет студента предполагает рассмотрение его не только в качестве объекта учебно-педагогического процесса, но и как активного социального субъекта, реализующего свои ориентации посредством обучения.

Для составления социально-психологического портрета студента вуза широко используются опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, зачетов, экзаменов, тестирование. Выявляются трудности в учебе и практической работе, предпочтение учебным дисциплинам и видам занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности, степень удовлетворенности. На основе такого изучения социально-психологического портрета осуществляется дифференцированный подход к студентам, обучающимся в вузе.

Изучение личности студента в практике высшей школы осуществляется по следующим показателям: мотивы поступления в вуз, уровень общеобразовательной подготовки, характер деятельности до поступления в вуз, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, особенности характера, состояние здоровья, соответствие их содержанию и требованиям к будущей профессии.

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента и в немалой степени влияющие на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, - их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, - ими можно управлять.

К первой категории в том числе относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем. Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории оказывают большое влияние преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять, «куда я попал» и «кто меня окружает». Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п.

Интересным представляется то, что меняется мнение преподавателей вуза о предпочтительных качествах студентов. В конце XX века, выстраивая соци-

ально-психологический портрет так называемого идеального студента (термин условный, определяющий студента, с которым хотели бы работать большинство преподавателей), университетские педагоги на первое место ставили преимущественно такие качества, как дисциплинированность, прилежание, ответственность, в реальном же портрете они отмечали недостаточный уровень развития у студентов желаемых качеств и наличие таких нежелательных, как инфантилизм, социальная незрелость, учебная пассивность. Одной из самых характерных особенностей студенчества того времени преподаватели называли его ориентацию на получение высшего образования.

В настоящее время стало уменьшаться число преподавателей, которые важнейшим качеством студента называли дисциплинированность, и постепенно стало увеличиваться число тех, кто в «идеальном» студенте видит, прежде всего, самостоятельно мыслящего человека. Такое изменение определяется временем. Сегодня молодые люди сталкиваются с задачами, решение которых отсутствует в жизненном опыте родителей. Нет их в содержании обучения ни общеобразовательной, ни высшей школы. Нынешние молодые люди должны не просто самостоятельно отыскивать выход, но и обучаться умению решать новые, современные задачи. При этом старый опыт сегодня может быть просто помехой, барьером на пути поиска оригинального решения. И если раньше «дисциплинированность», как послушание и следование укоренившимся образцам, более всего способствовала успеху, то ныне обеспечить успех могут именно самостоятельность и оригинальность мышления.

Для успешности учебно-педагогического процесса в высшей школе особое значение имеет аккумулирование у администрации широкого спектра сведений о студентах. При составлении социально-психологического портрета студента вуза широко используются опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, зачетов, экзаменов, тестирование. Выявляются трудности в учебе и практической работе, предпочтение учебным дисциплинам и видам занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности, степень удовлетворенности. Поэтому изучение социально-психологического портрета студентов следует проводить, используя социальную анкету студента; анкету здоровья; тестирование.

Социальная анкета позволяет провести анализ социальных характеристик студентов. Она включает в себя рассмотрение демографических характеристик (возраст, пол), выявление социальных параметров (принадлежность к социальному слою, уровень образования) и экономическое положение студента (условия проживания, уровень дохода). Для выявления социальной направленности студентов важными являются сведения о социальном статусе родителей студентов: место работы родителей, их образование.

В настоящее время перед системой образования возникла серьезная проблема – ухудшения здоровья молодежи. Современная молодежь в стремлении стать финансово независимой не заботится о состоянии своего здоровья. Здоровая молодежь является сегментом, характеризующим потенциальность развития благосостояния государства. В итоге к моменту, когда достигнута желаемая материальная обеспеченность, ущерб, нанесенный организму, непоправим, что косвенно оказывает негативное влияние на экономические показатели страны.

Включение в психологический портрет студента вуза анкеты здоровья позволяет провести анализ состояния здоровья, характеристики питания, наличия вредных привычек и образа жизни студентов вуза. Такая информация позволит организовывать воспитательные мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни и профилактику вредных привычек студентов.

При построении социально-психологического портрета студентов принципиальное значение приобретает анализ психологических характеристик студентов. Традиционно данный анализ включает в себя рассмотрение следующих аспектов: ценностные ориентации, мотивация, коммуникативная компетентность, тревожность, самооценка, способность к самостоятельной деятельности.

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение – система представлений, идей, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Система ценностных ориентаций составляет основу отношений личности к окружающему миру, к другим людям, к себе самой. Являясь содержательной стороной направленности, ценности выступают основой мировоззрения и ядром мотивационно-потребностной сферы. Они проявляются в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы.

Знание системы ценностей ее иерархии у студентов имеет большое значение для процесса их профессионального становления, поскольку квалифицированный специалист – это не только грамотный работник, знающий, что нужно делать в той или иной ситуации, но и ценящий свой труд, относящийся ценностно к тому, с кем (или/и с чем) приходится работать. Именно такой человек, выступая во всей полноте своей личности, способен максимально самореализоваться в профессии, добиться вершины профессионального становления, представ еще тем самым и как цельная здоровая личность в единстве профессионального и личностного.

Важную роль в составлении психологического портрета студентов играет знание мотивов учебной деятельности. Учебная мотивация выступает в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «я» в системе общественных отношений. Учебная мотивация относится к важнейшим компонентам структуры личности, по степени сформированности которой можно судить об уровне сформированности личности. Положительная мотивация к учению в вузе выступает важнейшим условием, обеспечивающим успешное овладение знаниями и умениями. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учетного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе.

Формирование мотивационной сферы способствует эффективному развитию профессиональной образованности и культуры личности. А это значит, что стремление студентов к успешному овладению вузовской программой, устойчивая направленность применять свои знания, способности и опыт на пользу общества, показать себя в будущем творческим специалистом – важнейшая индивидуально-психологическая предпосылка успеха и эффективности его деятельности в вузе.

Развитые коммуникативные умения позволяют человеку быть успешным во многих сферах деятельности, причем связанных не только с областями, где умения разрешать конфликты или располагать людей к себе являются обязательным профессиональным требованием, но и в повседневной жизни.

Студенты, обучающиеся в вузе, во-первых, должны уметь выстраивать адекватное общение в ситуациях профессионального общения и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия. Они должны быть способны оценить свою собственную адекватность, соответствие высказывания данному моменту и ситуации. Во-вторых, данные умения связаны с умением адаптироваться в условиях стремительной смены информационных потоков и используемых технологий, быстро

находить необходимую информацию, организовывать общение на различных уровнях и с помощью многообразных средств, включая новые информационные технологии.

Поскольку именно через коммуникации определяется место личности в обществе, его роль (активная или пассивная), возможности личностного и профессионального роста, психологическое самочувствие, то, в конечном счете, коммуникативные умения отвечают за последующую успешность адаптации в профессиональных отношениях.

Включение в число компонентов психологического портрета студентов автономности обусловлено тем, что это качество приводит к появлению осознания наличия выбора – выполнять ли задание и как именно его выполнять. Это качество проявляется, прежде всего, в самостоятельной деятельности, оно способно стимулировать в личности студента вуза трансформацию с внешнего на внутренний локус контроля. Результатом такой трансформации являются устойчивость к воздействию стресс-факторов, высокая степень мотивации достижений, в частности, в области личностно-профессионального саморазвития, осознание значимости собственной роли в процессе профессионального обучения и профессионального развития, а в будущем личностной ответственности за свои профессиональные действия.

Особенности современной ситуации на рынке труда требуют от специалиста высоких адаптивных способностей, которые в складывающихся условиях порой имеют даже большее значение, чем профессиональная компетентность. А это значит, что формирование адаптивных качеств, которые необходимы как в будущей профессиональной, так в учебной деятельности, является одним из условий качественной подготовки специалистов. Адаптивность характеризует «приспосабливаемость» студента к условиям социальной среды, к коллективу и его нормам, готовность «смириться» с обстоятельствами, с которыми он внутренне не согласен, но готов принять как одно из условий его жизнедеятельности и последующего трудоустройства.

Особенности адаптации студентов вуза к профессиональной деятельности отражает сущность социально-педагогической адаптации, которая рассматривается как процесс поэтапного формирования важных качеств будущего специалиста, способствующих профессиональному самовыражению, самореализации будущего специалиста, а его эффективность обусловлена совокупностью взаимоотношений и взаимодействий субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса. Независимо от того, насколько оптимизирован учебно-воспитательный процесс, эффективность становления будущего специалиста будет зависеть, в том числе, и от внутренней позиции личности студента, от его потребностей, интересов, установок и ценностных ориентаций, следовательно, от уровня сформированности качества адаптивности.

Определение тревожности у студентов является необходимым в связи с тем, что оно во многом обуславливает поведение человека. Так, у студентов с повышенной тревожностью выполнение деятельности в стрессогенных условиях вызывает значительное нервно-психическое напряжение, обусловленное их чрезмерной требовательностью к себе. Такие студенты чаще и интенсивнее испытывают состояние тревоги, что особенно проявляется в ситуациях, несущих в себе угрозу для их самооценки, например, в межличностных отношениях, в которых оценивается их личностная адекватность (к которым относится экзамен). По этой причине происходит смещение мотива деятельности, при котором человек вместо активного поиска решения выхода из ситуации акцентирует внимание на качестве успешности своей деятельности, завышая значимость совершенных ошибок и ответственность за них. У них отмечается более выраженная дезадаптация, низкий уровень принятия себя, неспособность ценить свои достоинства, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль, зави-

симось, конформность, несамостоятельность, отсутствие гибкости в реализации своих ценностей, стремление перекладывать ответственность на других и отказываться от принятия решения и эскапизм (уход от проблем). При вступлении в общение у них доминирует страх отвержения и слабо выражена мотивация на стремление к принятию другими людьми.

Низкий уровень личностной тревожности также свидетельствует о занижении значимости предстоящего события или искажении представления о степени реальности возможной его угрозы о нарушении в структуре психического самоуправления, особенно на этапах целеполагания и прогнозирования. А значит, можно рассматривать низкую тревожность как компенсаторное, защитное поведение, которое препятствует полноценному развитию личности.

Кроме того, умственная деятельность студентов протекает, как правило, на фоне выраженного эмоционального напряжения, которое у них значительно выше, чем у молодых представителей других социальных групп. Такое напряжение сопровождается функциональными изменениями в деятельности сердечно-сосудистой, эндокринной, нервной систем, и как следствие, нарушениями систем адаптации. Это, в свою очередь ведет к переутомлению, нарушению здоровья в доклинических формах.

Проведение исследований и последующее составление портрета студента позволяют определить дальнейшие подходы: совершенствовать методы обучения, работу педагогов, скорректировать работу психологической службы вуза и обучение студентов с учетом его индивидуальных особенностей. Знание психологических особенностей личности студентов – ценностей, мотивов, адаптивности, коммуникативных умений и т.д., позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного обучения в высшей школе. И, кроме того, оказать помощь студентам в оптимизации учебного процесса, разработать рекомендации для студентов по организации учебной деятельности, самостоятельной работе, по оптимальному режиму физических и психических нагрузок.

Список литературы

Адаптивное управление качеством профессионального образования на основе компетентностного подхода (на примере ит-отрасли): методологические основания, модели и базовый инструментарий установки требований к результатам обучения: монография / л.в. курзаева, и.г. овчинникова, г.в. слепухина. – магнитогорск: магу, 2013. – 138 с.

Алексеева, е.. Психофизиологический и психологический портрет будущего учителя / е.е. алексеева // известия ргпу им. А.и. герцена. – 2011. - № 142. – с. 33-42.

Посунько, и.а. социально-психологический портрет студента в высшем учебном заведении [электронный ресурс] // http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10_2008/11.pdf

Сергеев, р.в. молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа [текст] / р.в. сергеев // вестник адыгейского государственного университета. Серия 1. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. - № 1. – с. 127-133.

Разработка диагностического инструментария оценки ценностных предпочтений учащихся старших классов

Сорокина В.В., Митина О.В,
ГБОУ МГППУ г. Москва

Ценности и ценностные ориентации человека всегда были важной проблемой не только в психологии, но и в философии, этике, социологии, результатом чего является накопление большого количества определений и представлений о ценностях.

У разных людей структура индивидуальной мотивации отличается разным соотношением источников мотивации: потребности и личностные ценности. Исследования с использованием методики Шварца в разных странах активно проводятся в последние годы как на уровне анализа ценностей личности, так и на уровне анализа ценностей культуры.

В 1987 г. Ш. Шварц и в. Билски, заново анализируя некоторые из ранее собранных данных, разрабатывают модель структуры ценностей. Ими было не только исследовано 58 базовых личностных ценностей, но и проведено их структурирование в зависимости от мотивационных типов и целей и описано динамическое взаимодействие ценностей различных типов. Шварц исходил из того, что наиболее существенный содержательный аспект, лежащий в основе различий между ценностями, – это тип мотивационных целей, которые они выражают. Поэтому он сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей. Он обосновывал это тем, что базовые человеческие ценности, с высокой вероятностью обнаруживаемые во всех культурах, – это те ценности, которые представляют универсальные потребности человеческого существования (биологические потребности, необходимость координации социального взаимодействия и требования функционирования группы). Он отобрал ценности, выявленные предшествующими исследователями, а также найденные им самим в религиозных и философских трудах, посвященных ценностям разных культур. Затем сгруппировал их в десять мотивационно отличающихся типов, которые, с его точки зрения, охватывают базовые типы.

Целью научно-исследовательской работы: создание психологической методики, позволяющей в режиме мониторинга определять структуру ценностных предпочтений старших школьников (учащихся выпускных классов). Разработка компьютерной диагностической системы ценностных предпочтений, позволяющая проводить электронный мониторинг учебных заведений среднего образования в этой области.

Основным объектом исследования являлись ценностные предпочтения старшеклассников средних школ г. Москвы. Именно эта группа респондентов составляла основную выборку исследования. Для обеспечения полноты и адекватности интерпретации результатов, т.е. Для проведения сопоставлений были использованы дополнительные выборки. Таким образом анализировались ценностные предпочтения не только старшеклассников г. Москвы, но и представителей других возрастных групп, живущих в г. Москве и других городах (киров, ташкент, баку).

Предмет исследования. Психометрические свойства методики ценностных предпочтений шварца и возможность ее компьютерной реализации.

Задачи исследования:

Разработка батареи тестов для проведения пилотажного исследования (наряду с опросником ценностных ориентаций шварца использовались методики, позволяющие оценить удовлетворенность жизнью, стилевых особенностей, профессиональных интересов, временной перспективы).

Создание компьютерной системы электронного мониторинга с использованием интернет технологий.

Проведение пилотажного мониторинга в г. Москве

Оценка адаптированной методики шварца на предмет возможности ее включения в диагностическую мониторинговую батарею для дальнейшего прикладного использования в целях диагностики личностных результатов на ступени основного общего образования.

Методы исследования

Психологические и психодиагностические методики (в бланковом и электронном варианте) для сбора данных.

Методы математической статистики для обработки данных.

Методики, используемые в исследовании и определяемые по ним показатели.

Ценностный спектр шварца (57 утверждений) определяет представленность в сознании индивида 19 ценностей

Достижение;

Забота о близких

Забота о других

Конформизм межличностный

Конформизм подчинение правилам

Репутация

Гедонизм;

Скромность

Власть как возможность доминирования

Власть над ресурсами

Самостоятельность в поступках

Самостоятельность в мыслях

Безопасность личная

Безопасность общественная

Наличие внешних стимулов

Традиции

Забота о других

Забота о природе

Толерантность

Тест психологической готовности к управлению (150 утверждений) (методика низовских, митина, тюлькин) – 10 шкал

Способность к воздействию и оказанию влияния

Ориентация на достижение

Способность к командной работе и сотрудничеству

Развитость аналитического мышления

Инициативность

Способность к развитию других

Уверенность в себе

Межличностное понимание

Директивность/настойчивость

Стремление к поиску новой информации

Выраженность командного лидерства

Развитость концептуального мышления

Понимание компании и построение отношений

Забота о порядке

Техническая осведомленность

Методики ю. Куля

Методика диагностики самоуправления ю. Куля (52 вопроса) 13 шкал

В результате их выполнения определяются показатели:

Саморегуляция

Самоконтроль

Волевая регуляция

Доступ к себе

Самовосприятие:

Методика диагностики ориентации на деятельность / состояние / рефлексию в ситуациях неудачи, принятия решения, реализации (модернизированная методика «хакемп») 36 вопросов 9 шкал.

Методика определения выраженности различных индивидуальных стилей в стандартных ситуациях (56 вопросов) – 14 шкал.

Методика диагностики структуры временной перспективы (методика Зимбардо) (56 вопросов) 5 шкал

Удовлетворенность жизнью (5 вопросов) (методика Динера) (5 вопросов) 1 шкала

Полученные ответы составили базу данных исследования в форме файла excel. Для получения результатов данные обрабатывались различными методами математической статистики с использованием компьютерных программ excel и spss.

Существенным является то, что во всех опросниках кроме опросника хакемп, предусматривающего ипсативный выбор ответа, в бланковом варианте использовалась лайкертова шкала. В компьютерном варианте она была заменена непрерывной шкалой (реализованной с помощью бегунка). Движение бегунка оценивалось в метрической шкале от 0 до 100.

Выборка и база исследования

Для электронного мониторинга: учащиеся 10-11 классов 40 школ г. Москвы: 711 чел.

Для бланкового варианта сбора данных: представители обоего пола, различных возрастных групп и национальностей в г. Москва, Киров, Ташкент, Баку.

Компьютерная система ведения опроса разработана полностью и была использована нами в сентябре – ноябре 2013 года для проведения пилотажного мониторинга в старших классах средних школ г. Москвы.

Опрос может проводиться в индивидуальном и групповом режиме с любого компьютера, подключенного к интернету. Полученные ответы сохраняются на удаленном, защищенном от несанкционированного доступа сервере.

Проводить опрос может любой педагог, имеющий компетенции владения компьютером и интернетом. Однако необходимо помнить, что по результатам опроса создается файл с первичными данными, анализ и интерпретация которых требует участия психолога, владеющего психометрическими и психодиагностическими компетенциями в полном объеме.

Анализ данных

Анализ данных выполнялся по каждой из 5 выборок отдельно и проходил в несколько этапов.

Описательная статистика ответов на 57 пунктов опросника. Были вычислены показатели: среднее, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс. Последние два показателя позволяют определить характер распределения данных и их близость к нормальному распределению. Если модуль асимметрии не превышает две стандартные ошибки асимметрии, можно говорить о статистической невыраженности асимметрии, то же самое верно для эксцесса. Можно отметить, что в большинстве случаев выражена правосторонняя асимметрия, т.е. Положительных ответов существенно больше. Это не удивительно, т.к. Положительные ответы на вопросы, связанные с принятием той или иной ценности, социально желательны и одобряемы в каждой культуре. Поэтому особый интерес представляют случаи, когда такой асимметрии нет, и среднее не превышает 3.5. У каждой группы был свой набор таких «не очень важных» ценностей. Однако стоит отметить, что везде попадает пункт 21 «защиты природы». Так

же не получил высокого балла пункт 54 «не стремится пользоваться признанием и уважением».

Анализ надежности шкал по каждой выборке. Согласно ключам методики на каждую из 19 шкал работают по три пункта. Чтобы проверить согласованность пунктов внутри каждой шкалы для каждой выборки, по каждой из 19 шкал вычислялся показатель альфа-кронбаха, а также возможность его изменения при удалении какого-то пункта. Результаты говорят о том, что по большинству шкал в большинстве случаев показатели надежности-согласованности можно признать не ниже удовлетворительных. Из плохо работающих шкал укажем скромность (8). Возможно, сказывается рассогласование представлений респондентов о соотношении заслуженного признания со стороны общества и высокомерия. Поговорка «плох тот солдат, который не мечтает стать генералом» имеет позитивную оценку в обществе и как раз противоречит указанным пунктам. Другая недостаточно надежная шкала – 12 – «самостоятельность мышления».

Анализ показателей надежности шкал по каждой подвыборке (с учетом пола и возрастной группы). Поскольку мы полагаем наличие половозрастных различий в ценностных предпочтениях, то были проанализированы показатели надежности по подвыборкам в каждой группе. В большинстве случаев полученные показатели надежности свидетельствуют о достоверности (неслучайности) полученных по подвыборкам показателей по шкалам. Если говорить о целевой группе исследования (респонденты до 17 лет), то во всех случаях надежность не ниже удовлетворительной. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о достаточной надежности-согласованности шкал методики при применении ее в старшем школьном возрасте, в том числе, в форме электронного мониторинга.

Описательная статистика распределений ответов по пунктам опросника по пяти выборкам с разделением по полу и возрастным группам. Проведены проверки на нормальность колмогорова – смирнова, не позволяющие считать распределение показателя по шкале на данной подвыборке нормальным. В большинстве своем нормальность достигается, однако есть случаи, в той или иной подвыборке отсутствия нормальности. Однако в нашей целевой группе – респонденты до 17 лет в москве – результаты получились хорошие, что также подтверждает применимость методики на данном контингенте.

Описательная статистика по шкалам и значимость их различий для мужской и женской подвыборок при проведении мониторинга. Полученные значимые различия являются одним из доказательств валидности методики, т.к. согласованы со многими гендерными исследованиями. Девочки продемонстрировали большую благожелательность, конформность, заботливость, терпимость, мальчики – стремление к доминированию.

Описательная статистика выраженности показателей по школам, принявшим участие в мониторинге.

Вместе с обобщенным показателем по всем респондентам школы дано разделение по мальчикам и девочкам. Диапазон срединного значения, т.е. выраженности отклонений в сторону предпочтений или отвержений соответствующей ценности лежит в пределах от 40 до 60. Т.о. Интерес представляют ситуации, когда какой-то показатель выходит за границу. Чаще всего это случается, когда выборка маленькая, и здесь достоверность отсутствует. Однако есть несколько случаев и в удовлетворительных по объему подвыборках. Например, в школе «а» значимо низкие ценностные предпочтения гедонизма у мальчиков. В школе «б» 10 девочек (достаточно, чтобы говорить о наличии тенденции) продемонстрировали заниженное предпочтение ценностей благожелательности: заботы и чувства долга. У мальчиков они тоже низкие, но мальчиков было всего 4 человека и вряд ли результаты можно полагать надеж-

ными. В школе «с» мальчики демонстрируют заниженное стремление к достижениям и заботу о репутации. В школе «d» у мальчиков отмечается пониженное стремление к самостоятельности. Во всех остальных случаях мы можем констатировать отсутствие девиаций. Иными словами, полученные данные демонстрируют высокую чувствительность методики, позволяющую выявить не только влияние на макро-уровне (пола, возрастной группы, города проживания), но и небольшие различия в рамках одного города, зависящие от социального контекста жизни школьников. Эта особенность позволяет использовать методику в дальнейшем, в том числе, при мониторинге динамики состояния, изменений в системе ценностей, как с течением времени, так и в отдельных социальных группах.

Корреляционный анализ шкал опросника шварца с личностными опросниками по выборкам с разделением по полу и возрастным группам. Анализ значимых коэффициентов корреляции необходим главным образом для валидации методики так в различных выборках устойчиво повторяются ожидаемые паттерны: ориентация на гедонистическое настоящее, диагностируемое по методике временной перспективы, коррелирует с ценностью гедонизма. Ценность власти – с лидерскими тенденциями и пр. Вместе с тем структура корреляций значимо различна у мужчин и женщин и в разных возрастных группах. Именно поэтому весь корреляционный анализ был выполнен по каждой подвыборке отдельно. Наиболее достоверными являются повторяющиеся корреляции. В целом, полученные результаты согласуются с имеющимися в исследованиях данными о связи личностных особенностей и ценностей, подтверждая валидность методики.

Полученные показатели описательной статистики для мужской и женской подвыборок могут быть использованы для перевода сырых баллов, полученных испытуемыми, в т-баллы.

Полученные результаты психометрического анализа, представленные в данной работе, свидетельствуют о хорошей надежности и достаточной валидности методики диагностики ценностных предпочтений шварца.

Побочным результатом исследования явилось создание компьютерных версий остальных методик, входящих в исследовательскую батарею. Во всех случаях, за исключением методики «модифицированный хакемп», способ регистрации ответов реализован в виде слайдера. Минимальное значение показателя (крайняя левая позиция слайдера) 0, максимальная (крайняя правая позиция) 100. Таким образом, предоставлена возможность фиксировать ответы в практически континуальной шкале, что существенно улучшает психометрические показатели методики.

В результате проведенного исследования была разработана компьютерная батарея психодиагностических методик, работа с которой может выполняться с любого компьютера, имеющего интернет-подключение. Для проведения мониторинга может быть использован любой браузер последней версии.

Процесс тестирования можно прервать и возобновить в любое удобное время со следующего вопроса. Помимо самих ответов на вопросы фиксируется также время ответа на вопросы (латентный период). Эти показатели в данном исследовании не были использованы, но вполне возможно, могут иметь научную и практическую ценность.

В качестве одной из проблем проведения мониторинга следует указать тот факт, что в настоящее время одномоментная пропускная способность интернет сервера составляет 100 человек. Кроме того, качество работы программы на конечном компьютере (скорость, частота и продолжительность зависаний) определяется внутренними характеристиками компьютеров и установленными на них операциональными системами, а также реальной скоростью интернета в момент тестирования.

Игнорирование этих факторов при одновременном большом количестве пользователей сервера (исключая респондентов) приводит к резкому снижению скорости интернета и соответственно увеличению времени тестирования в несколько раз.

В итоге проведенных научно-исследовательских работ были получены следующие общие результаты.

В ходе исследования была создана компьютерная система опроса по методике ценностных предпочтений ш.шварца, а также личностных показателей, позволяющих определять показатели по ряду личностных методик. Такая батарея разработана впервые.

Доказана психометрическая надежность и валидность методики ценностных предпочтений шварца.

Выявлены сходства и различия в шкальных показателях, полученных в москве с использованием бланкового метода и электронного мониторинга.

Определены выборочные ценностные профили школ, принимавших участие в мониторинге в целом, и разделением на мужскую и женскую подвыборки.

Логическим продолжением данной компьютерной системы может быть разработка программного обеспечения для получения результатов и их интерпретации на основании данных, получаемых в ходе опроса.

В настоящем виде компьютерная система может быть использована для проведения научных и прикладных исследований, а также мониторингов в образовательных учреждениях среднего звена.

Литература:

1. карандашев в. Н. Методика шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. — спб.: речь, 2004 - 70 с.

2. митина о.в. разработка и адаптация психологических опросников. М. Смысл 2011.

3. Schwartz, shalom h.: basic human values: theory, measurement, and applications. In: revue française de sociologie 47 (2006), p. 249-288.

4. schwartz s. H., bilsky w. Toward a universal psychological structure of human values // journal of personality and social psychology. - 1987. - vol.58. - № 5. - p.550-562.

5. schwartz, s.h., melech, g., lehmann, a., burgess, s., harris, m., owens, v.: extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. J. Cross cult.psychol. 32(5), 519–542 (2001).

**Взаимодействие областного центра
психолого-медико-социального сопровождения
по профилактике отклоняющегося поведения
несовершеннолетних правонарушителей
аддиктивного поведения, находящихся в
Центре временного содержания несовершеннолетних
правонарушителей
УМВД России по Липецкой области**

Стебенева Н.В., Кузнецова А.И.,
ГБОУ ППМСЦ, г.Липецк

Воспитание и перевоспитание трудных детей и подростков является одной из многочисленных проблем современного общества. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом отмечается рост детской преступности, наркомании, прослеживается тенденция к росту числа детей с отклоняющимся поведением.

Вопросу профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Липецкой области уделяется особое внимание. Результативность и

эффективность профилактической работы зависит от эффективного слаженного взаимодействия органов системы профилактики: комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов внутренних дел, органов социальной защиты населения, органов здравоохранения и образования.

Предупреждение в подростковой среде наркомании и алкоголизма относится к первоочередным проблемам всех субъектов системы профилактики.

В ежегодном докладе администрации Липецкой области и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав «О положении детей и семей, имеющих детей, в Липецкой области (2012 год)» представлен общий анализ положения детей и семей, имеющих детей в 2012 году. Так, на учете в Липецком областном наркологическом диспансере состоят 507 несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества. Показатель выявляемости наркологической патологии среди несовершеннолетних в Липецкой области в 2012 году составил 1478,1 человек на 100 тыс. подросткового населения, что в 1,6 раза ниже показателя 2010 году (2332,5 человек на 100 тыс. подросткового населения).

Тенденция к снижению заболеваемости наркопатологией в подростковой среде, имеющая место практически по всем нозологическим формам, достигнута благодаря масштабной профилактической работе, проводимой в области в рамках межведомственного сотрудничества.

В докладе отмечается, что в 2012 году органами внутренних дел выявлено 1023 безнадзорных несовершеннолетних, в их числе 40 жителей других регионов Российской Федерации и стран ближнего зарубежья.

Несовершеннолетние правонарушители, не имеющие места проживания, помещаются в Центр временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей УМВД России по Липецкой области.

Ситуация, сложившаяся в Липецкой области позволила наметить пути тесного взаимодействия государственного (областного) бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, центра психолого-медико-социального сопровождения (далее Г(О)БОУ ПМСС-центр) и Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей УМВД России по Липецкой области (далее ЦВСНП).

В настоящее время педагоги-психологи Службы коррекции и реабилитации Г(О)БОУ ПМСС-центра разработали и проводят работу по программе «Я не то, что было, а то, что будет!» с несовершеннолетними правонарушителями, находящимися в ЦВСНП по профилактике аддиктивного поведения, так как все эти дети употребляют психоактивные вещества.

Необходимость реализации данной Программы продиктовала сложившаяся обстановка по правонарушениям несовершеннолетних, употреблению и экспериментированию с психоактивными веществами.

Специфика оказания психологической помощи несовершеннолетним правонарушителям в условиях ЦВСНП обусловлена нахождением подростка в условиях замкнутого пространства, изоляцией от внешнего мира, особым состоянием стресса и временем содержания (не более 30 суток).

Целями программы являются:

- повышение эффективности индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними, находящимися в ЦВСНП, с целью предупреждения вероятности совершения правонарушений среди несовершеннолетних и приобщения к психоактивным веществам через осуществление межведомственных социально-превентивных и психолого-педагогических мер воздействия.

- обучение навыкам ответственного поведения за свое физическое, психологическое, социальное, нравственное и духовное здоровье.

Задачи программы:

- обучение навыкам эффективного общения, критического мышления, принятия ответственных решений, выработка адекватной самооценки, формирование толерантного сознания;

- обучение умению постоять за себя, избегать неоправданного риска, делать правильный, здоровый выбор;

- формирование навыков регуляции эмоций, избегания стрессов, сопротивления давлению извне, разрешения конфликтов без ущерба для себя и окружающих.

Продолжительность занятий зависит от качества внимания, возраста, поведения обучающихся. Тренинговая форма позволяет психологу увеличить временные рамки занятия до 3-х академических часов, что делает его более эффективным и не приводит к нервно-психическим перегрузкам.

Занятия построены в соответствии с особенностями подросткового восприятия предлагаемой информации, спецификой вхождения в групповое взаимодействие с участниками и ведущим, а также с учетом формирования положительной мотивации на углубленную работу по программе.

В ходе реализации программы использовались активные и интерактивные методы социально-психологического обучения: психодиагностическое тестирование, психогимнастика, динамическое наблюдение, психологическое консультирование, психологическое информирование, сказкотерапия, ролевая игра, групповая дискуссия, мозговой штурм.

Индивидуальная и групповая профилактическая работа с несовершеннолетними осуществляется с учетом возраста, поведения, общественной опасности, ранее совершенных правонарушений, а также других обстоятельств, имеющих значение для применения эффективных мер.

При проведении индивидуальных профилактических мероприятий с несовершеннолетними, находящимися в ЦВСНП, обращается особое внимание на развитие положительных склонностей и интересов, устранение недостатков в поведении, приобщение к учебе и труду.

Наша главная задача состоит в том, чтобы дети не совершали повторных правонарушений, не экспериментировали с психоактивными веществами, а вели здоровый образ жизни, имели определенные цели, ценности, видели свое будущее без преступлений и пагубных привычек.

Реализация данной Программы необходима также для:

-организации эффективного межведомственного взаимодействия по сопровождению несовершеннолетних, находящихся в ЦВСНП;

-увеличения осведомленности несовершеннолетних в области педагогики и психологии;

-организации работы, с целью снижения риска возникновения девиантного поведения среди несовершеннолетних ЦВСНП;

-уменьшения количества несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества и экспериментирующих с ними, совершивших повторные правонарушения;

-формирования здоровых установок и навыков ответственного поведения, снижающих вероятность совершения правонарушений в будущем;

-воспитания нравственных качеств личности, влияющих на формирование активной гражданской позиции;

-нормализации психического и эмоционального состояния.

Программные мероприятия реализуются в 6 этапов: подготовительный, диагностический, информационно-обучающий, аналитический, консультативный, компьютерное и программное обеспечение программы.

Каждое тренинговое занятие содержит цель, время проведения, используемый материал и состоит из 6 блоков:

1 блок - вводный (ритуал приветствия, упражнение на сплочение, обсуждение домашнего задания);

2 блок - диагностический;

3 блок - информационно-просветительский (мини-лекция, слайд-презентации, видеоролики, видеофильмы);

4 блок - практико-ориентированный (индивидуальная и групповая работа);

5 блок - завершающий (снятие напряжения, сенсорная комната, рефлексия, ритуал прощания);

6 блок - пост-трениговый (домашнее задание).

Каждое упражнение также имеет свою структуру, которая включает в себя: цель, материал, инструкцию, рефлексия.

Формы реализации программы условно можно разделить на:

- индивидуальные - диагностика, беседы, консультирование;
- групповые - групповые консультации, дискуссии, интерактивные, ролевые игры, тренинги для группы несовершеннолетних, совещания, собрания, диспуты, круглые столы и пр.;

- наглядно-информационные - выставки творческих работ несовершеннолетних, выпуск стенгазет, листовок, плакатов, создание тематических слайд-презентаций, просмотр тематических видеофильмов, выставки книг.

При проведении занятий мы учитывали:

- специфику подросткового периода с его максимализмом, недостатком жизненного опыта, доверчивостью, либо повышенной настороженностью;

- степень знакомства с криминальной средой, отношение к ней, характер совершенного преступного деяния, наличие или отсутствие искреннего раскаяния за совершенный проступок, отношение к родным и близким, к своим ровесникам, сотрудникам и администрации ВК;

- повышенную эмоциональную лабильность;

- часто явно заниженную самооценку, либо, наоборот, браваду за совершенное преступление;

- пессимистическую оценку перспектив на будущее, либо наличие определенных жизненных планов, их реальность;

- неумение осознавать свои жизненные ресурсы (взгляд на себя как на «совсем пропавшего», либо переоценка своих возможностей);

Тренинговые занятия состоят из взаимодополняющих трех дидактических разделов:

Раздел 1 - дидактико-диагностический (объем 4 академических часа):

- проведение диагностических обследований несовершеннолетних, с целью выявления проблем в эмоционально-волевой, личностной и поведенческой сферах.

Раздел 2 - когнитивно-поведенческий (объем 9 академических часов):

- работа над развитием целенаправленного поведения, включающая в себя: формирование навыка ответственного принятия решений, толерантного поведения в конфликтных ситуациях; способности к интеллектуальной рефлексии в профилактической работе с опорой на интеллектуальную сферу (критичность мышления, уверенность в себе).

Раздел 3 - эмоционально-личностный (объем 12 академических часов):

- целенаправленная работа по комплексному развитию личности несовершеннолетних с учетом их возрастных особенностей (слабости, ценности, смысл жизни), формированию способности управлять своими эмоциями.

В рамках реализации программы мы использовали следующие диагностические методики:

1. Цветовой тест Люшера.

2. Тест «Многофакторный личностный опросник Р.Кеттела» (Приложение 1).
3. Склонность к отклоняющемуся поведению (СОП) (А.Н.Орел) (Приложение 2).
4. Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П» (Приложение 3).
5. Метод опроса (анкетирование и беседа (интервью)).
6. Метод наблюдения.

Технологичность единого специально подобранного комплекса методик для обследования несовершеннолетних достигается за счет отработанной процедуры индивидуального и группового тестирования, в которой оптимизированы:

- последовательность предъявления методик (с учетом их сложности, утомляемости и пр.);
- время работы и отдыха;
- форма предъявления тестов (стимульный материал);
- форма ответов (на стандартных бланках, удобных для последующей компьютерной обработки);
- инструкции и примеры, обеспечивающие понимание заданий и качество групповой работы.

Преимущество данной технологии тестирования в том, что посредством обследования по всему комплексу методик удается получить углубленные, многоплановые сведения об индивидуально-психологических особенностях каждого несовершеннолетнего.

На тренинговых занятиях рассматривались следующие темы: «Влияние ситуации на поведение», «Толерантное поведение в разрешении конфликтов», «Авторитеты: внушаемость и подражание», «Учусь побеждать свои слабости», «Ценности и смысл жизни», «Мой приоритет - здоровый образ жизни», «Я строю свое будущее».

В Программе не акцентируется внимание на негативных последствиях наркомании. Мы ориентируемся не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья - освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации собственного жизненного предназначения.

Негативно-ориентированная профилактика употребления психоактивных веществ, т.е. традиционный проблемно-ориентированный подход, акцентирование на отрицательных последствиях приема ПАВ, не обеспечивают достижение поставленных целей.

Для реализации Программы предусмотрено использование различных современных психолого-педагогических технологий:

- информационные, через применение которых формируются знания, умения и навыки;
- операционные - обеспечивают формирование способов умственных действий;
- саморазвития - направлены на формирование самоуправляющихся механизмов личности;
- эвристические - способствуют развитию творческих способностей личности;
- прикладные - развивают действенно – практическую сферу личности;
- игровые - формируют у несовершеннолетних исследовательское и творческое отношение к действительности;
- группового решения проблемы - способствуют взаимному обогащению участников группы; организации и распределению совместных действий; ком-

муникации, общению; включению участников в совместную деятельность для решения проблемы; обеспечению адекватной самооценки участников;

- здоровье сберегающие - направлены на сохранение и укрепление физического, психологического, социального, нравственного и духовного здоровья.

В ходе тренинговых занятий ведущий педагог-психолог взаимодействует с работниками ЦВСНП, систематически обменивается информацией с целью отслеживания динамики происходящих изменений.

Срок реализации Программы – 30 дней.

Программные мероприятия по профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних, находящихся в ЦВСНП реализуется на базе областного центра психолого-медико-социального сопровождения, а также в ЦВСНП и состоят из 6-и этапов:

1 этап – подготовительный (за неделю до проведения занятий по Программе);

2 этап - диагностический (1 неделя, 4 неделя месяца);

3 этап - аналитический (1 неделя, 4 неделя месяца);

4 этап - информационно-обучающий (1, 2, 3, 4 недели месяца);

5 этап – консультативный (до, в ходе и после реализации Программы);

6 этап - компьютерное и программное обеспечение Программы (в ходе реализации Программы).

Данная Программа была апробирована на базе Г(О)БОУ ПМСС-центра с несовершеннолетними, находящимися в ЦВИН а также в МБОУ СОШ № 4 им. Л.А. Смык, МБОУ СОШ № 28 им. А.Смылова г.Липецка, МБОУ СОШ с.Большой Хомулец Добровского района Липецкой области.

В результате успешной реализации Программы планируется ее дальнейшее развитие, усовершенствование и использование в образовательных организациях Липецкой области с несовершеннолетними, стоящими на внутришкольном учете, комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделениях по делам несовершеннолетних территориальных органов МВД России районного уровня.

Наш опыт показывает, что эффективность предлагаемой Программы работы с несовершеннолетними зависит от степени заинтересованности, инициативности и желания несовершеннолетних, а также педагогического коллектива, родителей, которые должны быть не сторонними наблюдателями, а активными помощниками в реализации данной Программы.

Подводя итог реализации Программы по профилактике отклоняющегося поведения

несовершеннолетних-правонарушителей, находящихся в ЦВСНП «Я не то, что было, а то, что будет!», можно сделать общие выводы об эффективности и результативности проведенных мероприятий.

В ходе реализации Программы у несовершеннолетних:

- повысился уровень адекватного взаимодействия со сверстниками;

- достигла определенного уровня развития эмоционально-волевая сфера;

- произошел процесс осознания себя как личности, принятия себя и понимание собственной ценности и своего места в окружающей действительности;

- усовершенствовались навыки в общении;

- значительно снизилось нервно-психическое напряжение, тревожность, агрессивность;

- актуализировались потребности социального взаимодействия в подростковой среде;

- повысился общий уровень информированности и осведомленности о психоактивных веществах.

Литература:

- Белопольская Н.Л. Алфавит настроений. Изд. 2-е стереотип. М.: Когито-Центр, 2008.
- Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. СПб.: Питер, 2005.
- Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. СПб.: Светоч, 1994.
- Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. 2-е изд., доп. М.: Ось-89, 2006.
- Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2005.
- Леванова Е.А., Волошина А. Г., Плешаков В. А., Соболева А. Н., Телегина И. О. Игра в тренинге: возможности игрового взаимодействия. 3-е изд. СПб.: Питер, 2013.
- Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М.: «ЕДпресс», 2001.
- Оганесян Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. М.: Ось-89, 2001.
- Петрусинский В.В. Игры - обучение, тренинг, досуг. М.: Новая школа, 1994.
- Прутченков А.С. Тренинг личностного роста. М.: Творческая педагогика, 1993.
- Прутченков А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов. М.: Российское педагогическое агентство, 1995.
- Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994.
- Тест-опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения «ДАП-П». СПб.: ВМедА, кафедра психиатрии, НИЛ-7, 1999.
- Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие для педагогов и школьных психологов. М.: Генезис, 1998.
- Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990.
- Шалимова Г.А. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2006.

Уроки психологии в школе: итоги и ближайшие перспективы

Степанова М.А., факультет
психологии МГУ имени
М.В. Ломоносова, Москва

Всего каких-нибудь три десятка лет назад профессия психолога была редкой, непонятной и практически недоступной – психологов в нашей по тем временам необъятной стране готовили всего в нескольких вузах. Простой обыватель с трудом мог поверить в существование специалистов, способных в чужих проблемах разбираться лучше, чем в своих собственных. Популярных изданий по психологии было ничтожно мало, а появившиеся в конце 80-х – начале 90-х годов книги Карнеги и доктора Спока (заметим, отнюдь не психологов) сразу стали бестселлерами: молодые родители воспитывали своих детей по Споку и учились «находить друзей» по Карнеги.

Сегодня центры по оказанию психологической помощи есть повсюду, а про литературу по психологии и говорить не приходится – ни один журнал не обходится без странички с советами, как стать счастливым, преуспевающим и т.п., и это не считая специальных изданий.

Однако, кто может похвастаться, что благодаря рекомендациям опытных - если верить аннотациям, то иных у нас просто не существует – психологов

стал успешным и любимым? Кому стало легче – не лучше, а именно легче – жить?

Предмет гуманитарного образования

Отдельного разговора заслуживает вопрос о качестве и психологической помощи, и многочисленных изданий: вряд ли стоит закрывать глаза на то, что особым доверием нынешние психологи не пользуются. Бытует мнение, что обрести желанное благополучие можно, но не благодаря, а вопреки советам психологов. Не будем излишне категоричны: все-таки профессионалы есть везде – как среди практикующих специалистов, так и среди издателей. Однако в целом нельзя сказать, что мы стали психологически грамотнее, научились продуктивно решать возникающие проблемы и справляться с неминуемыми жизненными трудностями.

Вслед за этим грустным признанием невольно возникает вопрос о причинах сложившегося положения вещей, и далее все усилия направляются на поиск эффективных способов повышения психологической культуры. Книги есть, вузы есть, центры есть, даже телевизионные передачи есть, но проблема, увы, остается. А, может быть, мы пожинаем плоды того, что слишком поздно начинаем задумываться о психологическом благополучии и этому следует уделить внимание в детские годы?

И тут наш взор устремляется в школу, где учат грамотно писать, решать уравнения и задачки по химии, бегать на длинные и короткие дистанции и оказывать первую медицинскую помощь. Почему же только медицинскую? Даже в детских энциклопедиях разделы или целые тома посвящены психологии человека и животных, а обязательного учебного предмета в школьной программе нет.

В изданный более ста лет назад сборник статей «Психология и школа» Челпанов включил свое выступление под названием «Место ли психологии в средней школе?», в котором так сформулировал проблему: Если мы считаем необходимым, чтобы молодые люди знали природу растений, камней, то отчего же в такой же мере не необходимо для них знание внутреннего мира. Отчего научное знание того, что такое память, внимание, воображение, аффекты, не столь же ценно, сколько является ценным знание внешних явлений? В заключение он сказал: Психология начинает приобретать слишком важное научное значение, чтобы ее отсутствие среди предметов гуманитарного образования не было замечено. Я уверен, что этот пробел будет очень скоро заполнен.

О том, насколько пророческими оказались слова Челпанова, наш дальнейший разговор. Он будет касаться лишь некоторых сторон преподавания психологии в школе, так как не представляется возможным в одной публикации осветить все стороны этой проблемы значительной практической важности.

Следуя пожеланиям подростков

Непосредственным поводом к написанию этого материала послужил анализ анкет выпускников, которые делились своими впечатлениями о годах школьного обучения и высказывали пожелания, чего бы им хотелось изменить в нынешнем образовании. В подавляющем большинстве случаев они указали на необходимость владения учителем психологическими знаниями, которых, судя по всему, явно не хватает. По их мнению, все учителя обязаны пройти психологические курсы.

Столь пристальное внимание подростков к психологической составляющей учебного процесса нуждается в специальном рассмотрении. С одной стороны, ответы выпускников, действительно, свидетельствуют об их чувствительности к различным сторонам педагогического процесса, не сводимого к прагматической цели получения предметных знаний. С другой стороны, они в неявной форме говорят о внутренней готовности молодых людей к постижению азов психологической науки. Причем, следует подчеркнуть, что речь идет

о потребности в систематических знаниях, которые не могут быть получены иным путем, кроме как на уроках. В упомянутом выше выступлении Челпанов, предостерегая Министерство народного просвещения от поспешных действий по устранению психологии из учебного плана средней школы, обосновывал, почему необходимо ввести в школу именно научную психологию.

Возникает вопрос: а почему бы у самих подростков напрямую не спросить, нужны ли им психологические знания и в каком объеме. Такая постановка вопроса видится не совсем корректной по двум причинам. Во-первых, трудно желать или не желать того, чего не знаешь: одно дело – потребность в сведениях по психологии, а другое – уроки по психологии со всеми вытекающими последствиями в виде домашних заданий, опросов и контрольных работ. Во-вторых, подростки 15-17 лет не всегда в состоянии адекватно оценить необходимость тех или иных знаний. Например, от выпускников неоднократно приходилось слышать, что кому-то из них хотелось бы отказаться от уроков физики и химии, кому-то – истории, а писать грамотно нынче и вовсе не модно, так как умный компьютер все поправит. Велик соблазн и в психологии выделить нечто привлекательное, касающееся мотивов нашего поведения и личности – а об этом они готовы слушать сколько угодно – в ущерб, скажем, сведениям по восприятию. Но насколько допустимо выстраивать программу обучения школьников с учетом лишь их собственных пожеланий? Хотя стоит заметить, что сам факт наличия таких пожеланий очень важен, так как выступает едва ли решающим доводом в пользу необходимости уроков психологии.

Психология и миросозерцание

Проблема преподавания основ психологической науки в школе имеет давнюю историю, а в последние десятилетия вопрос о введении уроков психологии в школьную программу вновь стал активно обсуждаться. Инициаторами этого движения выступают, с одной стороны, педагоги, родители и ученики, а, с другой – сами психологи. В настоящее время интерес к психологии подкрепляется еще и социальной нестабильностью, что выражается в увеличении числа не психологических по природе и сущности задач, для успешного разрешения которых весьма желательное участие психолога. Это не только рост детской наркомании и участвовавшие случаи ухода детей из дома, взрослые игры в дочки-матери, когда с легкостью отказываются от надоевших детей, но и миграция населения, доступность Интернета и др.

Правда, следует заметить, что психологические сведения наши школьники получали всегда, и поставленный Челпановым вопрос о том, нужна ли психология для выработки миросозерцания, не только на словах, но и на деле имел положительный ответ. Другое дело, что эти знания приобретались не на специально организованных уроках, а в ходе изучения других учебных предметов, и прежде всего литературы. Трудные для подростка – да и вообще всякого думающего человека – вопросы о неминуемости и близости смерти, противоречии между жизнью и существованием, необходимости осмысления себя и своих поступков и др. благодаря соединению прозаической и поэтической форм приобретают некий личностный смысл.

Да и курс всеобщей истории способствует постижению важных психологических истин, касающихся роли личности не только в общественной, но и собственной истории. Кроме того, из современных учебников по обществознанию подростки узнают про Маслоу и Фромма. С Фрейдом в этом отношении значительно сложнее: имя его слышали все, но мало кто может хотя бы в общих словах передать его идеи.

Однако, каким бы позитивным ни было наше отношение к урокам с выраженной психологической составляющей, нельзя не признать, что эти сведения носят отрывочный характер – такая психология, по мнению Челпанова, является ненаучной и несистематической.

О целесообразном преподавании психологии в средней школе

Вопрос об истории преподавания психологии в школе заслуживает отдельного рассмотрения.

Немецкий педагог XVIII- нач.XIX века, один из основоположников литературы для детей Йоахим Генрих Кампе создал специальную фирму для распространения педагогической и детской литературы. Он известен тем, что адаптировал для юношества роман Даниэля Дефо «Робинзон Крузо», а также издал книгу «Краткая психология, или Учение о душе для детей», которая в 1789 году вышла на русском языке. Жанр повествования – «разговоры» отца с детьми на нравственные темы. Таким образом, первые попытки создания детских книг по психологии имеют более чем двухвековую историю.

Что касается отечественного опыта, то впервые о необходимости введения в среднюю школу уроков философии – в ее состав которой входила бы психология, получившая статус философской пропедевтики - заявил писатель и журналист П.Д.Боборыкин (кстати, именно ему мы обязаны появлением в нашем лексиконе слова «интеллигенция») в 1899 году. С 1906 года в средних школах началось преподавание психологии, но спустя 3 года в 1909 году уже было отменено. В том же 1906 году в Санкт-Петербурге состоялся Первый Всероссийский съезд по педагогической психологии, на котором с большим докладом «О постановке преподавания психологии в средней школе» выступил Челпанов. Цель своего выступления он обозначил как решение вопроса о том, как следует наиболее целесообразно поставить преподавание психологии в средней школе. В ходе выступления Челпанов коснулся следующих вопросов:

доступна ли психология пониманию учащихся или она является университетским предметом и дал на него утвердительный ответ;

каким должно быть содержание учебного курса по психологии, что предполагает определение того, зачем преподается психология;

как заинтересовать психологическими сведениями учащихся, иначе говоря, отвечает ли она их умственным возможностям;

какие могут быть внесены дополнения в разработанную Министерством программу.

На проходившем в 1909 году в Санкт-Петербурге Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии обсуждался вопрос учебников по психологии. Не вдаваясь в подробности, отметим то главное, что прозвучало на съезде: учебник должен способствовать духовному развитию ребенка.

По прошествии более чем ста лет многое изменилось и в школьном образовании, и в психологии, однако в вопросе преподавания психологии в школе по-прежнему немало неясного. Пожалуй, единственное, что вроде бы не вызывает сомнений, так это указание на важность и необходимость психологических знаний. Причем, в силу того что речь идет о научной дисциплине, они не могут быть получены иначе как в ходе систематического изучения на специально отведенных для этого уроках.

Человекознание

Одним их самых актуальных вопросов является вопрос о месте учебного курса психологии в ряду других школьных предметов.

По мнению Челпанова, психология нужна всем: будущим юристам, медикам, естественникам, а потому она является общеобразовательным предметом. Однако последние весьма неоднородны и сильно отличаются друг от друга. Среди них есть такие общие предметы как естествознание, обществознание, искусствоведение (МХК), языкознание, и весьма логично «вписать» в этот перечень еще и человекознание, или антропологию. Каждый из названных курсов содержит в себе обобщенные знания, касающиеся соответственно природы, общества, культуры, языка, и в этом списке явно не хватает человека. Конеч-

но, психология не может претендовать на исчерпывающие сведения о человеке, но без представлений о духовной жизни они будут явно неполными.

В качестве косвенного, но все-таки доказательства верности такого подхода, служат материалы детских энциклопедий, в которые в том или ином виде включен том «Человек». В качестве иллюстрации можно сослаться на «Энциклопедию для детей» издательства «Аванта+». Две книги этого солидного (без малого 40-томного) издания объединены общим названием «Человек», в одном из них такие разделы: «Архитектура души», «Психология личности», «Мир взаимоотношений», «Психотерапия».

Чему и как учить?

Следующий вопрос, возникающий в связи с поднятой проблемой – о специфике психологии как учебной дисциплины. Он не терял актуальности с самого начала введения уроков психологии в школе, в частности, острые дискуссии разгорались вокруг учебников по психологии. Одни учебники, как например, за авторством Г.И. Челпанова, носили выраженный теоретический характер, другие - учебник А.П.Нечаева - были нацелены на формирование у учащихся умения критически мыслить. Выдержавший несколько изданий в 40-50-е годы учебник психологии для средней школы Б.М.Теплова и вовсе был построен по образцу классических школьных учебников, когда весь материал делился на главы и параграфы с обязательными вопросами для повторения. При этом изложение отвечало требованию научности и сопровождалось многочисленными иллюстрациями из художественной литературы, а титульным редактором выступил С.Л.Рубинштейн. Одного перечисления авторов учебных изданий достаточно, чтобы заметить, каким ответственным было отношение к написанию школьных учебников по психологии.

Только определившись со спецификой школьного предмета «психология», можно говорить о возрастном аспекте преподавания – с какого класса допустимо и желательно начинать обучение и чем будет отличаться обучение, например, младших и старших подростков.

Уроки рисования и физкультуры отличны от уроков русского языка и математики. Есть еще уроки химии и физики, предполагающие выполнение лабораторных работ. Вряд ли допустимо ограничиться изложением теоретических основ психологии, из которых, как известно, не следуют конкретные рекомендации на разные случаи жизни. По всей видимости, нужно признать необходимость практико-ориентированных занятий. К последним относятся как «лабораторные» исследования объема внимания и пространственной ориентации, так и работа с художественными текстами как источником сведений о душевном мире человека.

Кроме собственно содержательной специфики психологии как учебного предмета встает также вопрос о формах контроля и домашних заданиях. На уроках математики дети решают алгебраические и геометрические задачи с опорой на усвоенные формулы и теоремы, русского языка – пишут диктанты, направленные на проверку умения работать по правилу. Даже на так называемых «устных» предметах, например, истории, учеников побуждают, отталкиваясь от материала учебника, размышлять и строить собственные выводы и заключения.

Можно провести аналогию с высшим психологическим образованием, но тогда необходимо знакомить подростков с первоисточниками, что во всех отношениях недопустимо, и прежде всего по причине отсутствия у них навыка работы с научными текстами.

И, пожалуй, самым сложным является вопрос о допустимости разных учебников. При условии отсутствия единого учебника по основным учебным предметам существует соблазн распространить сложившуюся традицию и на психологию. Нелишне прислушаться к мнению Челпанова, утверждавшего не-

обходимость наличия хотя бы минимальной общей программы, в противном случае изучение психологии будет носить случайный и произвольный характер.

Кому учить?

Наконец, последний по счету, но не по значимости вопрос - кто и как будет преподавать психологию? Необходимо определиться с учебными программами, что предполагает перекраивание учебного плана и большую работу по подготовке учителей психологии для средней школы. Не стоит забывать указание наших классиков на недопустимость передачи этой функции представителям родственных специальностей – учителям биологии, обществознания и тем более классным воспитателям. Однако, неудовлетворительный состав преподавателей, считал Челпанов, не может выступать аргументом в пользу выбрасывания этого важного предмета из средней школы.

Даже небольшого опыта преподавания психологии школьникам достаточно, чтобы убедиться в том, что эпизодическое общение с подростками на интересующие их темы и преподавание психологии как самостоятельного учебного предмета принципиально отличны друг от друга. Одно дело – свободное обсуждение интересной детям темы с зачастую непредсказуемыми поворотами как их собственных мыслей, так и преподавателя, ответы на спонтанно возникающие вопросы. И совсем другая ситуация складывается, когда необходимо следовать определённой программе, отступления от которой допустимы, но они воспринимаются как выходящие за рамки учебного курса и потому не заменяющие, а лишь дополняющие его. Конечно, всякое обучение в своем основании имеет наличие соответствующих знаний, но планирование занятий предполагает наличие связи между отдельными уроками, что практически не требуется при проведении бесед на случайно выбранные темы. В первом случае сложности преподавания могут быть обусловлены неумением быстро реагировать на «простые» вопросы (например, «чем желание отличается от потребности?»), что грозит потерей контакта с детской аудиторией, который потом совсем непросто восстановить. Во втором случае по ходу проведения уроков возникает опасность поддаться соблазну следовать собственной логике построения учебного курса. При наличии опыта преподавания это – легко решаемая проблема за счет переструктурирования учебного материала.

Также следует сказать и о стоящей перед учителем психологии задаче заинтересовать подростков новой для них научной областью. Трудности ее решения связаны с тем, что обыденные представления о психологии далеки от научных, а это обуславливает несоответствие ожиданий реальности преподавания. Например, подростку очень хочется за одно-два занятия научиться всегда и везде занимать лидирующие позиции, что вступает в явное противоречие с накопленными в науке данными - в результате возникает разочарование в психологии и психологах. Если дети любят уроки литературы, то это прежде всего означает, что учителю удалось установить гибкое равновесие между необходимостью следовать учебной программе и свободой в выборе способов анализа художественных текстов. Сказанное в известном смысле верно и по отношению к психологии, когда обязательное изучение общих тем не исключает вариаций в их изложении с учетом личных предпочтений педагога.

Начиная преподавание психологии, нужно также иметь в виду его цели: это может быть передача знаний как таковых, помощь детям в личностном самоопределении, побуждение к размышлениям на самые разные темы или что-то иное. На первый взгляд, все они тесно между собой связаны, что верно лишь отчасти, потому как и отбор учебного материала, и тем более манера его изложения отражают педагогические установки учителя. А последнее как раз и оказывает решающее мировоззренческое влияние на душевное развитие наших детей.

Практика как отражение теории

Подытоживая сказанное, следует заметить, что наряду с теоретической разработкой обозначенных выше вопросов, непростительно не учитывать источник чисто практических сведений – накопленный коллегами опыт преподавания психологии в школе. Причем, всестороннего анализа заслуживает не только позитивный, но и негативный опыт, когда приходится отказываться от преподавания психологии по самым разным причинам, которые как раз и необходимо обнаружить. Как писал в свое время Л.С. Выготский, именно практика заставляет научную психологию перестроить свои принципы.

Роль Центра диагностики и консультирования детей и подростков в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса

Студинская Е. О., ГАОУ Калининградской области « Центр диагностики и консультирования детей и подростков» г.Калининград

Государственное автономное образовательное учреждение Калининградской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр диагностики и консультирования детей и подростков существует уже двадцать лет. За это время специалисты Центра приняли более 100 тысяч детей и подростков Калининградской области, которым была оказана педагогическая, психологическая и медицинская помощь.

Вся работа в Центре строится, основываясь на наследии Л.С.Выготского, Л.В.Занкова, А.Р.Лурия, современных исследователей в области коррекционной педагогики. Благодаря партнерам в разное время Института специальной педагогики и психологии, Института коррекционной педагогики РАО, Психологического института РАО, Института возрастной физиологии РАО, а также опыту контактов с зарубежными коллегами из Польши, Литвы, Швеции, Дании, Бельгии и других стран, сегодня Центр динамично развивается, аккумулируя новые идеи отечественной и зарубежной педагогики.

Приоритетным направлением в деятельности становится переход на инклюзивное образование. Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы образования во многих странах мира, цель которого – реализация права на образование без дискриминации.

Инклюзивное образование предполагает не только создание технических условий для беспрепятственного доступа детей-инвалидов в образовательные учреждения, но и специфику учебно-воспитательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем, проведение мониторинговых исследований в регионе состояния комплексной помощи детям в образовательном процессе показал, что продолжается сохраняться тенденция сокращения логопедических групп в дошкольных учреждениях области. Вместо них открываются логопункты, в которых не оказывается необходимая помощь детям с тяжелыми нарушениями речи (ОНР I, II уровней речевого развития, с дизартрией, с моторной алалией). Практика свидетельствует, что своевременная коррекционно-развивающая помощь детям, оказанная в сензитивный период их развития в рамках индивидуально-педагогического подхода оказывается наиболее полезной и результативной. Оказание коррекционной помощи в дошкольном возрасте позволяет в школе значительно сократить количество детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении. Сохраняется проблема недостатка специалистов (дефектологов, педагогов-психологов) в образовательных учреждениях, и проблема обучения детей, для которых русский

язык не является родным. Дети, приезжающие из других стран, имеют низкие учебные навыки и не владеют в полной мере русским языком, что создает большие трудности в обучении.

Выполняя задачи системы образования и социальный запрос общества, Центр целью своей деятельности считает совершенствование адаптивной модели сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, их родителей, педагогов, специалистов образовательных учреждений разного типа и видов в образовательном пространстве региона. Анализ состояния дел по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями в регионе показал, что значительное количество детей нуждается в сопровождении. Это предъявляет высокие требования к педагогическим коллективам образовательных учреждений. Сегодня в регионе проживает 146144 ребенка от 0 до 18 лет, 1% детей обучается по специальным (коррекционным) программам, 1,25% это дети-инвалиды, большой процент детей имеют различные девиации. Перечисленные категории детей нуждаются в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении. В связи с этим повышается значимость психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Психолого-медико-педагогическая комиссия является важнейшей структурой Центра, призванной формировать правильное отношение социума к детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья. Целью деятельности областной ПМПК является комплексное диагностическое обследование, предполагающее систематизацию сведений о виде, структуре и динамике отклоняющегося от нормального онтогенеза развития, включая прогноз развития для получения образования, адаптации и интеграции в социум детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основными направлениями Калининградской областной психолого-медико-педагогической комиссии является выявление и комплексное обследование детей раннего, дошкольного и школьного возраста, имеющих нарушения в интеллектуальном, психофизическом развитии, особенностями поведения, определение адекватной программы обучения, разработка индивидуальных программ обучения, отслеживание динамики обучения и воспитания ребенка, корректировка программы, консультативная помощь семьям, педагогам, специалистам образовательных учреждений в определении способов взаимодействия с детьми, осуществление личностно-ориентированного подхода с опорой на индивидуальные возможности и способности.

В прошедшем учебном году количество обследованных детей на ПМПК оставило 3831 ребенок, из них 372 ребенка-инвалида. Основным выявленным видом нарушений на ПМПК на первый план выходят речевые нарушения и задержка психического развития. Решение о направлении на ПМПК принимает педагогический совет образовательного учреждения, где обучается ребенок. По закону «Об образовании» для детей с ограниченными возможностями здоровья должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение в образовательных учреждениях, создан особый морально-психологический климат, основанный на понимании проблем и нужд ребенка и на желании ему помочь в условиях инклюзивного образования. В образовательных учреждениях часто возникают ситуации повторного обращения на ПМПК с целью изменения программы обучения. При изучении документации, специалисты сталкиваются с тем, что по определенной ПМПК программе ребенок не обучался. Причиной подобных случаев является неподготовленность педагогических коллективов к работе с такими детьми, отсутствием достаточного количества специалистов.

Несколько лет в Центре существует служба ранней помощи детям. Ранний возраст (с рождения и до 3 лет) в жизни ребенка является наиболее ответ-

ственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность.

Пластичность мозга ребенка раннего возраста, сензитивные периоды формирования эмоций, интеллекта, речи и личности определяют большие потенциальные возможности коррекционной помощи. Ранняя и адекватная помощь ребенку позволяет более эффективно компенсировать нарушения в его психофизическом развитии и тем самым смягчить, а возможно, и предупредить вторичные отклонения.

Служба раннего помощи — это междисциплинарная структура, предназначенная для оказания помощи детям с особыми потребностями в возрасте от рождения до 3 лет и их семьям, с целью содействия оптимальному развитию ребенка и его адаптации в обществе.

Система ранней диагностики и специальной помощи призвана оказывать психолого-педагогическую поддержку не только детям с ограниченными возможностями здоровья, но и их родителям, а также специалистам, работающим в данной области. Ее актуальность и значимость в Калининградской области определяется стремительно уменьшающейся долей рождения здоровых детей, приводящей к нарастанию инвалидизации детского населения и увеличению социального сиротства.

Опыт работы специалистов службы ранней помощи свидетельствует, то для решения проблемы раннего выявления и коррекции отклонений в развитии у детей и создания единой системы, необходимо: максимально раннее выявление и диагностику особых нужд и особых образовательных потребностей ребенка, устранение разрыва между моментом определения первичного отклонения в развитии ребенка и началом целенаправленного обучения, расширение временных границ специального образования: нижняя граница — первые месяцы жизни; верхняя граница — вся жизнь, более дифференцированное, пошаговое обучение, которое в большинстве случаев не требуется в образовании нормально развивающегося ребенка, значительно более глубокую, чем в массовом образовании, дифференциацию и индивидуализацию обучения, особую организацию образовательной среды, обязательное включение родителей в коррекционный и образовательный процесс и их особую целенаправленную подготовку силами специалистов.

Ранняя помощь тем эффективнее, чем раньше она предоставлена ребенку. Здесь потеря месяца или даже недели, может быть просто невозможна. Поэтому выявление потребности в ранней помощи необходимо осуществлять уже в первые дни и недели жизни ребенка. Система здравоохранения имеет достаточные ресурсы для такого выявления. Часть детей уже при рождении имеет показания для направления в систему раннего сопровождения.

Для своевременного включения детей, в программы ранней помощи, необходимо взаимодействие учреждений здравоохранения и служб раннего сопровождения. Такое взаимодействие должно включать: информирование специалистов здравоохранения о возможностях, формах и методах работы принятых в службе раннего сопровождения, информирование родителей детей «группы риска» специалистами здравоохранения о возможностях службы раннего сопровождения, взаимодействие специалистов лечебных учреждений и специалистов службы раннего сопровождения в процессе работы с каждым ребенком.

Наличие ранней комплексной помощи ребенку позволяет эффективно компенсировать отклонения в психическом развитии малыша группы риска. В результате коррекции в раннем возрасте до 30% детей к 6 месяцам достигают показателей нормы, у 90% детей наблюдается стойкий положительный эффект и, следовательно, позволит сократить долю детей, которые по достижении школьного возраста будут нуждаться в специальном образовании в условиях

специализированных учреждений. Своевременная помощь и коррекция дают исключительную возможность «сгладить» имеющиеся недостатки и проблемы в развитии, а в ряде случаев даже устранить их, обеспечив тем самым полноценное развитие ребенка.

Педагоги-психологи Центра осуществляют координацию психологической службы в регионе посредством Регионального сообщества психологов образования. Обмен опытом, обучение педагогов-психологов позволяет обеспечить грамотный подход к сопровождению, осуществить профилактику отклоняющегося поведения, профессионального выгорания в педагогической среде.

Психологическое изучение индивидуальных особенностей и склонностей личности, выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации проводится психологами Центра в виде индивидуальных консультативных приемов с определением дальнейшей стратегии работы с ребенком и семьей. Опыт психологов Центра показывает, что важная роль в сопровождении принадлежит профилактической деятельности, а именно профилактике школьной дезадаптации, кризисных ситуаций, суицидального поведения. Истоки многих проблем, с которыми обращаются родители: сниженная познавательная активность, нарушения в общении, замкнутость и повышенная застенчивость, или напротив, агрессивность, гиперактивность детей и др. встречаются у детей на всех возрастных этапах. Актуализировать ресурсы семьи, обучить новым знаниям и умениям, помочь наладить детско-родительские отношения – вот неполный перечень обсуждаемых вопросов с психологом.

Огромную роль в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья оказывают врачи, работающие в Центре. Анализ обращаемости детей дошкольного возраста на прием к детским врачам-психиатрам указывает на увеличение количества детей с последствиями поражения центральной нервной системы, растет количество детей, имеющих задержку психического развития, умственную отсталость. Качественная характеристика пациентов школьного возраста указывает на распространение расстройств поведения и эмоций, расстройств психического развития, личности. Неврологическая симптоматика фиксирует увеличение речевых нарушений на органическом уровне у детей, далее следует синдром расторможенности и синдром дефицита внимания.

Сопровождение – это метод, связанный с профессиональной деятельностью широкого круга специалистов, т.е. тех людей, основной компетенцией которых, является способность помогать ребенку, родителям, педагогам самоопределяться в решении сложных проблем, или предупреждать их возникновение. Именно повышение профессиональной компетентности педагогов и специалистов одна из главных задач в осуществлении психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. Специалистами Центра разработаны модули повышения квалификации педагогов, вот некоторые из них: «Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учреждений», «Ранняя диагностика и комплексная помощь детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья», «Роль семьи в развитии ребенка», «Психологическая помощь в кризисных ситуациях», «Предупреждение детской агрессивности» и другие.

Чтобы обеспечить психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, необходим высокий уровень квалификации и профессионализма самих специалистов Центра. Этому направлению уделяется особое внимание. Педагоги-психологи Центра прошли обучение и владеют технологиями профилактики рискованного поведения и ВИЧ/СПИДа среди несовер-

шеннолетних посредством формирования духовно-нравственных ориентиров «Ладья», психологического и психотерапевтического консультирования. Три психолога обучились в научном центре судебной психиатрии и психологии им.В.Сербского по курсу «Медицинская и судебная психология». Пять педагогов-психологов Центра имеют профпереподготовку по направлению «Клиническая психология», один психолог по программе «Переводчик в сфере коммуникации для незлышащих». Все специалисты повысили свою квалификацию по направлению «Интегрированное образование: образовательная политика и практика», «Дети с ограниченными возможностями здоровья в современной системе образования: сегрегация, интеграция, инклюзия».

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса на сегодняшний день становится одним из самых важных составляющих деятельности любого образовательного учреждения, в том числе и Центра. Роль Центра диагностики и консультирования детей и подростков, оказывающего психолого-педагогическую и медико-социальную помощь возрастает. Ресурсные возможности Центра позволяют взять на себя методическую помощь по созданию психологических служб в образовательном учреждении, выступать в роли экспертов социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, образовательных и инновационных программ, внедряемых в образовательный процесс. Центр располагает необходимыми условиями и возможностями для создания эффективной системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

**О новом этапе в подготовке практических психологов для
консультативной работы в системе образования:
системогенетическое направление**

Суворова Г.А., ФГБОУ ВПО
«Московский педагогический государственный университет» ГАОУ ВПО
«Московский институт открытого образования»

1. Еще раз о востребованности консультативной функции психолога в обществе и степени разработанности ее научных основ. Ключевое слово, определяющее предмет психологического консультирования.

Как уже неоднократно отмечалось (Суворова Г.А., 2004-2013гг) консультативная функция психолога в настоящее время востребована и интенсивно развивается в государственных, общественных и коммерческих организациях, частных психологических практиках. Образование, медицина, бизнес, социальная сфера, экономика, информационные технологии как никогда стоят перед проблемой Человека, его способностями понимать, познавать и преобразовывать мир: внешний и внутренний. Консультирование, являясь одной из функций психолога, может выступать и как отдельная профессиональная задача в его работе в различных областях (образование, медицина, профориентация, управление, социальная помощь населению и т.д.), и как область (вид) профессиональной деятельности.

В теории и практике психологического консультирования чаще всего используются следующие термины: консультирование, психологическое консультирование и психотерапия, консультативная психология, профессиональное консультирование (или консалтинг). Рассмотрим соотношение этих понятий через анализ ключевого содержания, определяющего предмет психологического консультирования.

Термин «консультация» в переводе с латинского *consultatio* дословно обозначает совещание и употребляется в четырех значениях: 1) совет, /даваемый специалистами; 2) один из видов учебных занятий - дополнительная помощь преподавателя учащимся в усвоении предмета; 3) совещание специалистов по какому-либо вопросу; 4) учреждение, оказывающее помощь населению советами специалистов (Большой энциклопедический словарь, 1977, с. 585).

Р. Нельсон-Джоунс (2000г), обобщая подходы к психологическому консультированию и психотерапии, отмечает, что термин «консультирование» применяется в трех случаях:

во-первых, как особый вид отношений помощи (хорошие отношения психолога с клиентами способствуют конструктивным изменениям в поведении **клиентов**);

во-вторых, консультирование рассматривается как некий репертуар возможных специфических воздействий (при этом важным становится фактор «кто - как - кому» оказывает помощь);

в-третьих, консультирование рассматривается как психологический процесс, так как оно связано с психологией.

Термины «психологическое консультирование» и «психотерапия» на практике часто используются как синонимы. Однако профессии психолога и психотерапевта различаются. Наиболее четкое различие в их содержании выделено Bramer, Shostrom (1982г). Область консультирования, по их мнению, определяется работой психолога с ситуационными проблемами, решаемыми на уровне сознания и возникающими у клинически здоровых людей. Область психотерапии определяется анализом проблем с ориентацией на бессознательные процессы и структурную перестройку личности. Пересечение областей **этих видов деятельности и создает смещение понятий** психотерапии и психологического консультирования (к решению личностных проблем возможен двойной подход - психологический и психотерапевтический).

Более широкое определение консультированию дают BurksH., Stefflre (1979г). Они определяют консультирование как профессиональное отношение квалифицированного консультанта, которое обычно представляется как «личность - личность», хотя в нем участвует более двух человек, целью которого является помощь клиентам в понимании происходящего в их жизненном пространстве и в осмыслении достижений поставленной цели на основе осознанного выбора при разрешении проблем эмоционального и межличностного характера.

Р. Кочюнас (1999г), анализируя разнообразные варианты определений психологического консультирования, выделяет два, которые, по его мнению, наиболее полно проясняют ситуацию с этим термином. Он ссылается на мнение лицензионной комиссии Ассоциации служащих и менеджеров США, выдающей разрешение на частную практику, которая рассматривает психологическое консультирование как совокупность процедур, направленных на помощь человеку в разрешении проблем и принятии решений относительно профессиональной карьеры, брака, семьи, совершенствования личности и межличностных отношений. Обобщая различные определения психологического консультирования, он выделяет главное:

консультирование помогает человеку выбирать и действовать по собственному усмотрению, при этом акцентируется ответственность и независимость личности при поощрении волевого поведения;

консультирование помогает изменять поведение и обучаться новому поведению;

консультирование способствует развитию личности.

Р. Кочюнас отмечает, что понимание консультантом природы и сущности человека является основой его консультативно-психологической работы.

Анализ «разногласия сменяющих друг друга психотерапевтических школ» выполнил Ф.Е. Василюк(1992,2003гг). Он выделяет «стрелку исторического компаса психотерапии» - линия «раб-личность» и характеризует современный период развития отечественной психотерапии как этап дифференциации психотерапевтических процессов не с теоретической или технической стороны, а со стороны философско-антропологической. Главное профессиональное дело психологов и психотерапевтов, по его мнению, задать себе вопросы: Что есть человек? В чем его предназначение? В чем суть профессии не как ремесла, а как призвания? (там же). Высшую ценность, которой служит психотерапия, он видит во «внутренней свободе личности - свободе воли, сознания, совести, чувства».Ф.Е. Василюк, раскрывает содержание предмета консультативной психологии личности — психологической помощи личности через центральное понятие - «переживание».

В отечественном Психологическом словаре (под ред.А.В.Петровского,др.) термин «консультативная психология» появляется в 1990 г. Консультативной психологии в словаре посвящается целая статья, раскрывающая основные вопросы и модели (парадигмы) консультирования и его отличие от классической терапии и обучения. Консультативная психология

рассматривается как отрасль психологического и междисциплинарного знания, содержащая систематическое описание процесса оказания психологической помощи (консультирования) в жизненных ситуациях, вызывающих психическую дезадаптацию и нарушения развития. Содержание консультативной психологии составляет представление о том, что с помощью специально организованного процесса общения у обратившегося за помощью могут быть актуализированы дополнительные психологические силы и способности, обеспечивающие отыскание новых возможностей выхода из трудной жизненной ситуации. Понятие «трудных жизненных ситуаций», психических сил и способностей человека при этом четко не определено.

В отечественных психологических словарях имеется термин «профессиональное консультирование», который определяется по-разному. В Психологическом словаре (под ред. В.В. Давыдова, др.) 1983г профессиональное консультирование рассматривается как *система психолого-педагогических мероприятий*, направленных на оказание помощи людям в выборе соответствующей индивидуальным особенностям каждого конкретного человека и потребностям общества профессии. В Психологическом словаре (под ред. В.П. Зинченко, др.) 1996г профессиональная консультация определяется как *метод психологической помощи людям* в выборе и перевыборе профессии, а также планировании профессиональной карьеры в соответствии с возможностями, которые предоставляет личности общество, и ее индивидуальными качествами.

Главная задача психолога-профконсультанта: психологическая подготовка личности самостоятельному, добровольному, сознательному принятию решения о своем профессиональном пути, о своей профессии, о своей будущей трудовой профессиональной деятельности (Кузнецова И.В., 1986г).

Консультативная функция психолога наиболее востребована в образовании. Как бы ни понималось психологическое консультирование и в каких бы формах и условиях оно ни осуществлялось в конкретной консультативной работе психолога по проблемам обучения, развития, воспитания человека, его личностного и профессионального становления (традиционно-центральные проблемы психологии в образовании), всегда присутствует ожидание ученика, родителей, педагогов совета, рекомендации психолога и помощи от него. На консультацию к психологу приходят с «внутренним содержанием своей жизни», с разной степенью его осознания и разным уровнем готовности к воздействию психолога и взаимодействию с ним в консультативном процессе. В консультировании психолог имеет дело с жизненными проблемами реального человека; они и определяют предметную область диалога субъектов психологического консультирования-психолога, педагога и их родителей, или лиц, замещающих их. Более точно содержание предмета диалога субъектов психологического консультирования, с нашей точки зрения, отражает понятие «мир внутренней жизни человека (содержание понятия разработано В.Д. Шадриковым, 2002-2006гг).

2. Еще раз о синтезе «возрастного» и «деятельностного» подходов в психологическом консультировании по проблемам онтогенеза личности

Исходя из глобальных теоретических конструктов «человек - взаимодействие - мир», описывающие процесс взаимоотношений человека с миром, можно выделить два взаимно пересекающихся теоретических направления, определяющих содержательные и организационные аспекты психологического консультирования. Первое направление условно может быть названо как «человек - общество (мир)», второе - «возраст - деятельность». Составляющими первого направления являются: человек (индивид, субъект деятельности, познания, общения, личность, индивидуальность) и общество (семья, школа, социальные институты). Это направление определяет различные организационные формы психологического консультирования. На полюсе «человек» выделяются такие организационно оформленные виды психологического консультирования, как личностное консультирование, профконсультирование (консультирование по

вопросам профессионального самоопределения и перевыбору профессии), консультирование по проблемам развития, обучения и воспитания. На полюсе «общество (мир)» выделяются в качестве самостоятельных различные виды семейного, управленческого, организационного консультирования и т.д. Рассматриваемое направление «человек — общество» характеризует степень включенности человека в социум, человек при этом не противопоставляется обществу. Составляющими второго направления являются возраст (паспортный и психологический) и деятельность. Человек взаимодействует с обществом на разных ступенях своего развития через равные виды деятельности. Это направление определяет содержательные аспекты различных видов психологического консультирования. *На полюсе «возраст» выделяется возрастно-психологическое консультирование. На полюсе «деятельность» — деятельностно-психологическое консультирование. В теоретическом пространстве «человек» - общество» - «возраст - деятельность» размещается многообразие консультативно-психологических проблем. Теоретические конструкты «человек - общество», «возраст - деятельность» позволяют синтезировать линии возрастно-психологического и деятельностно-психологического анализов в решении консультативно-психологических проблем различного генеза (Суворова Г.А., 2004, 2009гг).*

3. О подготовке практических психологов для системы образования с дополнительной специализацией психолог-консультант (совместно с Моровым М.Д., 2013г).

Практика психологического консультирования в Российской Федерации находится на относительно ранней стадии развития. В настоящий момент времени отсутствует единая нормативная и методологическая база консультативно психологического процесса, и важность данного базиса сложно переоценить. Еще большее значение методологическая регламентация психологического консультирования имеет в тех случаях, когда речь идет о психологическом консультировании в системе образования. Психологическое консультирование в образовании должно опираться на твердую научную основу, которой может выступить разработанный в отечественной психологии деятельностный подход (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, В.Д.Шадриков), примененный к психологическому консультированию в образовании Суворовой Г.А. На базе научной школы В.Д.Шадрикова разработана и включена в процесс обучения учебная программа подготовки практических психологов для системы образования, раскрывающая для студентов, проходящих профессиональную переподготовку, глубинные основы отечественной психологии, служащие опорой для психологического консультирования в образовании.

Такой подход к подготовке психологических кадров позволяет вывести психологическую службу в системе образования на качественно новый уровень, когда психологи, работающие с детьми, родителями и педагогами уверенно используют в своей практике фундаментальный материал, разрабатывавшийся десятилетиями ведущими учеными отечественной психологии.

Фронтальные дисциплины учебной программы переподготовки практических психологов для системы образования строятся на многолетних исследованиях научной школы Шадрикова В.Д. Психология способностей занимает центральное образующее место в массиве учебных дисциплин данной программы переподготовки, поскольку имеет фундаментальное теоретическое и прикладное значение.

Одной из важнейших дисциплин цикла учебных курсов для будущих практических психологов является «Мир внутренней жизни человека», основанный на одноименной монографии Шадрикова В.Д. В данном курсе будущим практическим психологам раскрывается суть внутренней человеческой природы, даются знания, без которых невозможно приступить к деятельности психолога-консультанта. Научные разработки ученого представляют мир внутренней жизни человека как потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, активно участвующую во взаимодействии с внешним миром. Пони-

мание потребностной сферы клиента в работе практического психолога является важным компонентом, поскольку раскрывает полный спектр мотиваций человека. Связь потребностей с эмоциями, а также с личным опытом и знаниями человека позволяют практическому психологу составлять подробную картину процессов, происходящих в жизни человека. Такое понимание является неотъемлемым элементом консультативной работы практического психолога.

Весь учебный курс разделен на 3 учебных цикла: психолого-педагогический цикл, методологический цикл и цикл профессиональных дисциплин.

Первой из дисциплин психолого-педагогического цикла является «Современная психология в образовании», где рассматриваются современные подходы к пониманию психических явлений, таких как познавательные процессы, воля, эмоции, темперамент, характер, т.е. психические процессы, психические свойства и психические состояния. В дисциплине предлагается современное видение предмета психологии как науки, разработанное академиком РАО Шадриковым В.Д., рассматриваются актуальные проблемы для современной психологии.

Психолого-педагогический цикл также включает такие дисциплины как «содержание психолого-педагогической подготовки современного учителя» и «индивидуализация содержания образования», в которых рассматриваются вопросы подготовки учителей с позиций системогенетического направления в психологии, а также концепция индивидуально-ориентированного учебного плана.

Центральной дисциплиной методологического цикла является «системогенетический подход в психологии». Основными направлениями системогенетического подхода, которые рассматриваются в данной дисциплине являются системогенез деятельности, системогенез способностей, системогенез личности и индивидуальности системогенез внутреннего мира человека в контексте проблем развития образования.

Кроме того, в методологический цикл включены такие дисциплины как «история и философия образования», «философия образования и образовательные политики», «теоретические основы построения новой школы», «методология научно-исследовательской деятельности в образовании» и другие.

Ключевым элементом в цикле профессиональных дисциплин является курс «теоретические основы индивидуального психологического консультирования в образовании». Данная дисциплина раскрывает перед студентами возможности применения системогенетического направления в психологическом консультировании. Сам процесс психологического консультирования представлен в данной дисциплине как совместная деятельность субъектов психологического консультирования в образовании. Дисциплина охватывает научно-методические основы психологического консультирования по проблемам обучения, развития и воспитания. Важную роль в данном курсе играют вопросы регуляции и саморегуляции поведения субъектов психологического консультирования в образовании.

Дисциплина, о которой говорилось выше, «мир внутренней жизни человека», также включена в цикл профессиональных дисциплин. Многие идеи, заложенные в данной дисциплине, подкрепляются и развиваются в еще одной дисциплине цикла профессиональных дисциплин, называющейся «происхождение человечности». Курс «происхождение человечности» строится на основе одноименной книги Шадрикова В.Д., и рассматривает вопросы обретения человеком духовности в глобальном смысле, в практическом аспекте данная дисциплина раскрывает механизмы функционирования духовных способностей человека, или способностей личности.

Важной дисциплиной данного цикла является «психологическая характеристика нормального человека». Этот курс раскрывает проблемы современной психологической диагностики, основной из которых является то, что практически все методы современной психодиагностики направлены на выявление и измерение патологии в психике человека. Основной идеей курса является возвращение психологам исследователям понятия нормы и переориентирование диагностических мер, предпринимаемых психологом, на описание человека в норме.

Стоит остановить внимание на таких дисциплинах как «психология способностей», «способности и интеллект», «профессиональные способности» и «ментальное развитие человека». В своей совокупности данные дисциплины глубоко и полно раскрывают понятие способностей и процесс ментального развития человека от освоения общих способностей до развития интеллектуальных операций и способностей личности. Особенности становления профессионально важных способностей раскрывается в дисциплине «профессиональные способности».

Помимо выделенных в цикл профессиональных дисциплин включены такие дисциплины как «психодиагностика и психопрогностика в образовании», в ходе которой обучающиеся знакомятся с разносторонними аспектами психологической диагностики в образовании, «психология поведения», «профессиональная компетентность педагога», «психологическое консультирование и психотерапия», «психологический анализ деятельности практического психолога в образовании», «психология педагогической деятельности» и другие.

Важнейшей частью подготовки практических психологов для консультативной работы в системе образования являются три вида практик:

1) методические основы консультативной работы психолога в образовательных структурах (по проблемам развития внутреннего мира, психического здоровья и воспитания личности; по проблемам обучения; по проблемам общения и межличностных отношений; по семейным и детско-родительским проблемам; по проблемам личностного и профессионального самоопределения, планированию профессиональной карьеры; по конфликтам в образовательных структурах);

2) психологические мониторинги в школе,

3) консультативный практикум.

Таким образом, будущий практический психолог, изучая психологию способностей, основы системогенетического подхода в психологии и деятельностного подхода в психологическом консультировании, развивая навыки, важные для работы психолога-консультанта, завершает обучение в виде подготовки дипломной работы, по интересующей проблеме, предлагая варианты ее решения с позиции квалифицированного практического психолога.

Организация неформального образовательного процесса вынужденными мигрантами зрелого возраста на начальном этапе постмиграционного процесса

Султанова Н.Д., Набережночелнинский филиал «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма», г. Набережные Челны

Профессиональная успешность и самореализация вынужденных мигрантов зрелого возраста связаны с особенностями макро- и микросреды в постмиграционный период.

Макросреда сильнее всего влияет на то, что станет с личностью после переезда. В ней существуют условия, которые обеспечивают развитие и реализацию личностного потенциала на новом месте жительства, она задает содержание и форму вершин, величину тех «пиков», которые мигранты могут достичь в своем развитии. Если социальные условия благо-

приятствуют достижению значимых акме, то это способствует развитию мигранта как индивида, как личности и как субъекта деятельности в постмиграционный период.

В отдельных случаях после переезда мигранты сталкиваются с так называемым «уровнем потолка» (А.А. Бодалев). Мигранта воспринимают как «чужого», «пришлого» и это сказывается на его акмеологическом развитии. В таком случае необходимо расширять представления общества о миграции и мигрантах, не ограничивать общественное мнение объективно или субъективно заданными узкими рамками, исключать появление негативных стереотипов о миграции и мигрантах, мигрантофобии (Г.В. Солдатова).

Микросреда – та часть социальной среды, с которой непосредственно взаимодействуют мигранты в процессе вхождения в новую социальную ситуацию. Микросреду составляют административные, производственные, учебные и другие сообщества людей, с которыми мигранты оказываются в непосредственном физическом и духовном контакте. Особо следует подчеркнуть значимость взаимодействия с сотрудниками миграционных и паспортно-визовых служб. Содержание деятельности этих служащих может серьезно повлиять на психолого-акмеологическое развитие мигрантов.

Анализ теоретических источников позволил констатировать, что развитие акме мигрантов в большей степени зависит от их индивидуально-психологических особенностей, внутренней готовности мигрантов к взаимодействию с новой социальной средой и развитию личности во взаимодействии с другими, принятия ими новых социальных функций и роли, которую они начинают выполнять после переезда. Действия мигрантов, несущие в себе направленность на акме развитие, продуктивное, нравственное начало в начальный период, выступают как реальные шаги, приближающие их к личностному развитию.

На современном этапе развития акмеологических знаний о мигрантах практически отсутствует методологический инструментарий для изучения и измерения акме-развития личности на новом месте жительства. С этой целью необходимо разработать и внедрить в практику работы с ними акмеологические приемы развития аутопсихологической компетентности и технологии помощи в организации и оптимальном осуществлении личностного и профессионального развития мигрантов.

Исследование воздействия профессиональной деятельности с мигрантами на сотрудников паспортно-визового отдела и миграционных служб выявило следующие особенности. Во-первых, миграционные службы и паспортно-визовый отдел на начальном этапе вхождения мигрантов в среду становятся единственным источником законодательного, социального и общего развития личности вынужденных мигрантов. Благодаря этим службам закладываются основы полноценной социализации, обеспечивается оптимальное развитие смысложизненных ориентаций. Во-вторых, сотрудники этих ведомств, в силу многих обстоятельств, остаются изолированными от внедрения научно-теоретических знаний о миграции, не интегрируют их в свою профессиональную деятельность, не учитывают закономерности психолого-акмеологического развития людей в постмиграционный период и не используют современные образовательные технологии в процессе осуществления своей профессиональной деятельности с различными группами мигрантов.

Исследование эмоционального выгорания сотрудников миграционных служб выявило проблемы в данной сфере. В связи с наплывом гастарбайтеров, беженцев и вынужденных мигрантов рабочий день служащих стал перегруженным, насыщенным психологическими и эмоциональными проблемами. Хронически напряженная психоэмоциональная деятельность, повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, психологически особенный и трудный контингент и т.п., оказывают неблагоприятное воздействие на личностное самочувствие и профессиональную деятельность сотрудников. Отрицательно влияет на специалистов в сфере миграционной службы отсутствие специальных образовательных программ, содержащих междисциплинарный синтез знаний о мигрантах и миграции. В сфере организации профессиональной деятельности сотрудников миграционных служб обнаружены недоработки, связанные с подбором и подготовкой персонала, режимом дня и отдыха, отсутствием программы психолого-акмеологического сопровождения.

Как показывает практика, дефицит знаний и вызванная им поверхностная оценка ситуации вынужденного переселения приводят к ошибкам интеллектуального, нравственного и фи-

зического порядка, отрицательно сказываются на развитии личности вынужденных мигрантов, способствуют возникновению трудностей при включении их в жизнь после переезда. Неформальное образование выступает главным интеллектуальным инструментом для решения проблем вынужденного переселения.

Неформальное образование взрослых вынужденных мигрантов, по сравнению с информальным, включает в себя целенаправленное, системное сообщение им знаний о вынужденной миграции; о медицинских, психологических и социальных реабилитационных мероприятиях; а также теоретическую и практическую подготовку людей, работающих с мигрантами. Неформальное образование информирует людей о воздействии миграции на личность человека, дает представление о способах оптимального развития личности в ситуации вынужденного переселения, удовлетворяет насущные образовательные потребности мигрантов по широкому кругу вопросов вынужденного переезда. Его результатом является приращение образовательного потенциала для решения проблем вхождения в новую среду. Выход за границы традиционных учебных заведений, образование в которых носит формальный характер, способен осуществить создающие перемены в сознании мигрантов.

Неформальное образование взрослых вынужденных мигрантов выгодно отличается от других способов организации жизнедеятельности мигрантов после переезда. Прежде всего, следует выделить гибкость, проявляющуюся в возможности достаточно быстро выявить социально-образовательные потребности вынужденных мигрантов. Наиболее значимым в период акклимационно-личностной интеграции становится решение задачи, которая направлена на организацию психологами, социальными работниками, волонтерами неформального образовательного процесса с мигрантами уже в паспортно-визовом отделе или миграционной службе, что предупредит необходимость организации и проведения лечебно-реабилитационных мероприятий на следующих этапах постмиграционного процесса.

Неформальное образование включает в себя подготовку специалистов, обладающих необходимыми знаниями и технологиями работы с данным контингентом. Для организации их профессиональной деятельности необходимо сформировать теоретические знания и практические умения вести неформальную беседу с мигрантами, использовать информацию о миграционном процессе из различных источников, в том числе из Интернета. Они должны быть сами хорошо информированы в области медицинских, социальных, психолого-акмеологических и юридических научных представлений в сфере миграционной службы и уметь информировать об этом вынужденных мигрантов. В целом такая работа позволяет решить центральный вопрос возрастной психологии о соотношении обучения и развития в ситуации вынужденного переселения.

Неформальное образование вынужденных мигрантов, построенное на положениях, сформулированных представителями научной школы Л.С. Выготского, опирается на поддержку активности самих вынужденных мигрантов по выстраиванию ориентировки в новой социальной ситуации, на формирование поиска и открытия способов «вхождения» в новое жизненное пространство, на саморазвитие и самоактуализацию, начиная с начального постмиграционного периода. Следует обратить внимание на то, что данная научная позиция не перечеркивает, а включает в себя и переосмысливает другие концепции, связанные с решением проблем вынужденного переселения и проблем оптимального развития личности мигранта после переезда. В смене парадигмы образования с формального, чисто информационного, на неформальное, смысловое, и проявляется значимость содержания психолого-акмеологического сопровождения в начальный постмиграционный период.

Учитывая то, что исследование вынужденных мигрантов выходит за рамки психологии, в разработанной нами программе психолого-акмеологического сопровождения уделено внимание истории и культурологическим аспектам миграции; трофологии и нутрициологии; педагогике, теории и практике образования взрослых (андрагогике); акмеологии как науке о достижении вершин в профессиональной деятельности в зрелом возрасте.

Важными составляющими в организации работы с вынужденными мигрантами выступают три уровня деятельности, в которые изначально включается мигрант.

Первый уровень вводит в сферу организации индивидуальной деятельности переселенца, в которой представлены основные жизненные проблемы, начиная от жилищно-бытовых до

высших, ценностных психологических образований. Этот уровень раскрывает собственные возможности мигранта, как актуальные, так и потенциальные; признание успехов и достижений до и после переезда; направленность на будущее для раскрытия акме на новом месте жительства, постановку целей. На этом уровне находит отражение деятельность, связанная с созданием вынужденными мигрантами проектов своей собственной жизни на новом месте, собственного видения миграции, что может отражать смыслопорождение и смыслостроительство на новом месте жительства. Основными методами работы на этом уровне являются консультирование, организация и проведение тренингов. В процессе работы обсуждаются вопросы о смысле переезда, достижениях и потерях, создаются выставки, организуются встречи и собирается материал для сайта о вынужденном переезде.

На втором уровне формируется внутренняя готовность вынужденных мигрантов к взаимодействию с новой социальной средой и развитию личности во взаимодействии с другими. Благодаря своему содержанию психолого-акмеологическая программа обеспечивает различные виды интеграции: интеграцию мигрантов в новую среду для продуктивного общения с социальным окружением и миграционными службами; интеграцию деятельности внутри социальных служб. Способность к интеграции характеризует развитие личности, умеющей объединять в целое, ставшие разнородными части и элементы жизненных событий. Интеграция характеризуется ростом объема и интенсивности взаимосвязей и взаимодействия между людьми, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое единое образование и появлением качественно новой целостности личности. Расширяются основные методы работы, дополнительно используется беседа, праксиметрические методы исследования и др.

На третьем уровне происходит обращение к вопросам акмеологического развития с использованием материала из общемировой и общенациональной культуры о миграции и мигрантах. Умение человека организовать свою жизнедеятельность на новом месте жительства должно быть связано с обращением к достоянию России и других стран в различных областях культуры, науки, точнее говоря, к мировому опыту миграции. Это может стать основой акмеоподражания великим мигрантам (Аристотель, К. Левин, Ж. Руссо, Ч. Чаплин, А. Шварценеггер, Ф. Шопен, Э. Эриксон и др.). Методы работы на этом уровне направлены на самовоспитание и самосовершенствование. Организуемая работа связана с введением человека в новую культурную, социальную среду с помощью образовательных стратегий. С их помощью можно обеспечить мигранту возможность роста, создания новых смыслов после переезда.

Содержание психолого-акмеологического сопровождения в период акклимационно-личностной интеграции создает продуктивное общение с новым социальным окружением по следующим направлениям.

I. Естественнонаучный блок обеспечивает вынужденных переселенцев знаниями о природе края, способствует освоению обычаев и традиций, наиболее значимых на новом месте жительства. Блок представлен следующими темами: «Роль питания и пищи в адаптации вынужденных переселенцев», «Физические упражнения в обеспечении оптимальной адаптации вынужденных переселенцев к новым условиям среды», «Смена климата», «Карта города, республики, страны», «Миграция животных», «Мир местных растений», «Внешний облик», «Промышленно-трудовые ресурсы края» и др.

II. Гуманитарно-эстетический блок организует опыт эмоционально-ценностного отношения мигранта к жизни, показывает этическую и эстетическую картину человеческих отношений. В данный блок включены темы: «От поговорок и пословиц о миграции – к культуре», «Образ мигранта в сказках», «Художественные, музыкальные произведения, скульптуры о миграции», «Язык и его роль в адаптации», «Юмор мигранта» и т.п.

III. Общеразвивающий блок позволяет вынужденным мигрантам открыть в себе новые возможности, развивает интеллектуальные и нравственные силы человека. Содержание тем направляет на самоактуализацию, стимулирует самоорганизацию и саморазвитие, ориентирует на зону ближайшего развития личности. В данный блок входят следующие темы: «Ты и твое имя», «Мигранты: русские, татары, грузины и т.д.», «Вклады мигрантов в достижения страны», «Великие переселенцы», «Миграционные процессы на территории Татарстана», «Юридическая среда как ресурс для социального развития мигранта», «Психологические осо-

бенности развития личности вынужденных переселенцев».

Вынужденный мигрант, включаясь в целенаправленно организуемые виды деятельности, получает информационную и практическую психолого-акмеологическую поддержку и помощь в процессе неформального образовательного процесса.

В работе с ними необходимо учитывать следующие условия оптимального развития личности вынужденных мигрантов в процессе неформального образовательного процесса:

1. Своевременное рассмотрение и принятие государственных нормативных документов о статусе, правах вынужденных мигрантов и целенаправленное информирование их по этим вопросам является основным условием безболезненного обретения переселенцами нового смысла жизни.

2. Ознакомление вынужденных мигрантов с географическими, климатическими и демографическими условиями нового места жительства.

3. Знание государственного языка – необходимое условие для полноценного вхождения мигрантов в новое социокультурное пространство.

4. Укрепление чувства удовлетворенности жизнью до переезда, что способствует полноте и насыщенности жизнью в настоящий момент. Соединив прошлое и настоящее, можно создать устойчивый смысл в будущем.

5. Поддержка семьи, воспитание и обучение детей способствуют уверенности в жизни, насыщению повседневной жизни реальным смыслом.

6. Профессиональная деятельность должна стать лично значимой (особенно для мужчин), достаточно хорошо оплачиваемой, чтобы компенсировать материальные затраты.

7. Личностные особенности мигрантов определяют характер вхождения в новую социальную среду.

8. Командировки, путешествия, более широкая ориентировка в окружающем предоставляют благоприятное условие для личностного развития, творческого и профессионального в том числе.

Учитывая эти условия, необходимо информировать вынужденных мигрантов о том, что миграция имеет не только отрицательное, но и положительное влияние на личностное и профессиональное развитие людей зрелого возраста. Неформальное образование способствует развитию у вынужденных мигрантов постмиграционных умений, позволяющих действовать в условиях смены места жительства. Личностное развитие происходило тогда, когда пополняются знания мигрантов о постмиграционном процессе, совершенствуются интеллектуальные умения в ситуации вынужденного переезда, расширяется кругозор, то есть реализуется возобновляемая составляющая потенциала людей-мигрантов.

Смыслотехники и смыслотехнологии в образовательном пространстве

Суроедова Е.А., Донской государственный технический университет, г.Ростов-на-Дону.

Современное образование претерпевает реконструкцию и изменения, большинство психологов и педагогов ищут новые средства модернизации и пути обновления учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе. Отечественные психолого-педагогические теории и концепции (Асмолов А.Г., Богоявленская Д.Б., Братченко С.Л., Зинченко В.П., Леонтьев Д.А., Петровский В.А., Слободчиков В.И., Фельдштейн Д.И.) отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие учащихся. Между тем в последние годы обостряется противоречие между образовательными целями, ориентированными на личностные и духовные ценности как приоритет развития учащихся, и существующими в реальной практике учебного процесса способами и средствами передачи и трансляции смыслов. Это противоречие порождает перед образованием задачу найти механизмы и способы, которые непосредственно выведут учебный процесс на личностный уровень, будут «работать» на формирование личностных качеств учащихся.

В последние годы ряд исследований по общей и педагогической психологии позволили утверждать, что в качестве важнейших факторов развития личностной сферы ребенка можно рассматривать его смысловые характеристики, уровни смыслового развития. Смысловая сфера человека является высшей инстанцией, которая подчиняет себе все его другие жизненные

проявления, определяет направленность познания и развития. В ряде авторитетных психолого-педагогических работ говорится о необходимости целенаправленного формирования смысловой сферы в подростковом и юношеском возрасте в условиях гуманистических преобразований социальной среды, создания условий для развития культурных и нравственных ценностей в молодежной среде (Деркач А.А., Дубровина И.В., Фельдштейн Д.И.). Для разрешения этой проблемы необходима новая теория обучения, в которой акценты будут сделаны не только на когнитивный (ЗУН) компонент, но и на осознание, принятия и осмысления обучения как фактора развития смысловой сферы учащихся.

Особое место в теории обучения должен занимать раздел проблем связанных с разработкой таких методов и технологий, которые инициируют смыслообразование учащихся. В процессе их создания, необходимо выявить не просто психологический механизм передачи и раскрытия смысла в постигаемом учебном содержании, но и показать, как «раскристаллизованный» смысл влияет на личностную готовность воспринимать последующий материал на ценностно-смысловом уровне, как возникает смыслообразующий мотив в учебном процессе.

В отечественной психологии впервые проблемой передачи смыслов начал заниматься Л.С.Выготский, в рамках изучения процесса порождения и понимания речи. В работах Л.С.Выготского движение от мысли к слову предстает как превращение личностного смысла в общепринятое значение. Л.С.Выготский был одним из первых отечественных психологов, который поднял вопрос о процессе, механизмах и особенностях трансляции и передачи смыслов и значений[7].

Одними из первых, кто начал изучать механизмы передачи и присвоения смыслов при направленной их трансляции в обучении, были Е.Ю.Артемьева и И.Б.Ханина. С точки зрения этих исследователей, эффектом обучения является не только приобретение новых знаний и навыков, но и приобретение новых смыслов. Они отмечают, что в процессе обучения имеет место сдвиг семантики профессиональных терминов, величина которого (сдвига) определяет эффективность усвоения учебного курса. Также в ходе экспериментального исследования было выявлено, что в процессе усвоения учебного курса семантика обучаемых изменяется в сторону сближения с семантикой преподавателя. Е.Ю.Артемьева и И.Б.Ханина предлагают рассматривать обучение «как трансляцию смыслов, дающую возможность строить новые смыслы не в непосредственно-практической деятельности, а при присвоении их» [2, с.174]. Авторы пришли к выводу, что обучение — это инструмент построения смысловых систем, которые интегрируясь в субъективный мир (психологическую систему) изменяет его, перестраивает [2]. Таким образом, можно считать направленную трансляцию смыслов в обучении одной из разновидностью смыслотехнологий.

В своих исследованиях Е.Л.Доценко большое внимание уделяет формированию и становлению совместных смысловых систем в ходе общения. У исследователя нет четкой технологии передачи смысла, но ему удалось рассмотреть наиболее важные единицы в процессе порождения общих смыслов, механизмы их работы и инициации новых личностных смыслов. Е.Л.Доценко сформулировал понятие смыслового резонанса, под которым он понимает двусторонний поиск заинтересованными партнерами по общению сходства их семантических структур. «Сходные содержания, структуры или процессы «находят» друг друга, чутко отзываются на факт любого совпадения между ними» [17, с. 105]. Рабочим инструментом взаимопонимания становится создаваемая партнерами по общению общая семантическая (смысловая) структура, которая выступает специализированным переводчиком (интерпретатором) с одного субъективного языка на другой» [там же, с. 180]. Процесс взаимопонимания Е.Л.Доценко представляет следующим образом: имеется в виду более глубокое взаимопонимание на уровне индивидуальных смыслов, выступающее результатом специальной направленной навстречу друг другу активности обоих участников, имеющей структуру совместной деятельности.

Особый интерес в разработке смыслотехнологий представляют работы А.А.Леонтьева о моделировании фрагмента смыслового поля реципиента [12], которое трактовалось им «как структура отнесенности значений к выраженным в них мотивам, как включенность значений в иерархию деятельностей индивида». Целью речевого воздействия, по мнению А.А.Леонтьева,

является определенной организацией деятельности человека. Для этой цели он предлагает воспользоваться одним из трех способов:

Ввести в поле значений новые значения.

Изменить структуру поля значений реципиента, не вводя в него новых элементов.

Воздействовать «прямо», «непосредственно» на смысловое поле.

Третий способ А.А.Леонтьевым был назван воздействием через убеждение. Автор уточняет, что успех воздействия через убеждение связан с моделированием субъектом коммуникации смыслового поля реципиента, причем достаточно моделировать узкий фрагмент смыслового поля [13].

Д.А.Леонтьев, продолжая традиции деятельностного подхода в исследовании смысла и «смыслового поля», предлагает возродить понятие смыслотехники как смысловой регуляции и технологии воздействия. Основными принципами смыслотехнического подхода является принцип генетической связи и структурного подобия процессов регуляции и саморегуляции и принцип бытийного опосредования. Д.А.Леонтьевым была построена классификация форм смыслотехнического воздействия по четырем параметрам: смыслодинамический процесс, степень направленности на конкретный желательный эффект, масштаб воздействия и направленность на себя или других. Им было выделено и описано шестнадцать возможных вариантов смыслотехнических воздействий по вышеуказанным классификационным основаниям [14].

Рассмотренные выше формы смыслотехнологий имеют в большей степени воздействующее назначение, заключающееся в целенаправленном изменении ценностно-смысловой сферы человека, навязывании определенных ценностей и смыслов, установок и взглядов. Эти воздействующие формы, смыслотехники, как показывает теоретический анализ, могут носить как гуманный, так и манипулятивный характер.

На современном этапе в педагогике стали востребованными исследования процесса смыслообразования в образовательном пространстве. Для современного образования становится актуальным вопрос не только о передаче знаний, подготовке воспитанников к вхождению в социум, развитии и воспитании личности учащегося, но и о формировании его ценностно-смысловой сферы. В теоретическом плане эта проблема нашла осмысление в работах А.Г.Асмолова, А.К.Белоусовой, В.Е.Ключко, И.В.Абакумовой, В.В.Знакова, Е.Ю.Патяевой и ряда других авторов.

И.В.Абакумовой была разработана концептуальная интегрированная модель смыслообразования, включающая в себя наиболее обобщенные, характерные для всех направлений исследования смысла компоненты и закономерности. По ее мнению без рассмотрения данной модели невозможно раскрыть динамику смыслообразования и особенности его поведения в различных реальностях. С точки зрения автора процесс смыслообразования одновременно обладает дескрипцией и непрерывностью смысла. По ее мнению, единство прерывности и непрерывности создает единое многомерное пространство смыслов и непрерывный процесс смыслообразования человека. И.В.Абакумовой было предложено рассматривать динамику процесса смыслопроявления следующим образом: смысловой выбор (смысловая дивергенция) - раскрытие смысла (понимание) - реализация смысла (событие) - переживание (смысловой след), которая и есть составная часть целостного процесса смыслообразования [1].

Исследованием трансляции смыслов в обучении, развивая идеи И.В.Абакумовой, занимается в последнее время Л.Ц.Кагермазова. Автор предложила ввести в терминологический аппарат психологии и педагогики понятие смысловая коммуникация как существенная составляющая педагогической коммуникации. Смысловая коммуникация - это интенция, актуальное намерение педагога вступить в коммуникацию с учеником, как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной и проинтерпретированной, в систему своего жизненного опыта учащегося. Для реализации смысловой трансляции в учебном процессе ею была разработана модель диалоговой технологии. Даная модель включает в себя следующие компоненты: коммуникатор-учитель, мотив и цель смыслообразования, содержание. Межличностный диалог, по мнению Л.Ц.Кагермазовой, может быть использован как технология развития мотивационно-смысловой сферы школьников в учебном процессе, поскольку именно диалог, в качестве

учебной технологии, является наиболее перспективными для инициирования смыслообразования учащихся в процессе обучения. Такой диалог предполагает обращение учителя непосредственно к ценностно-значимому для учащихся опыту, к жизненному миру ребенка через актуализацию личностного смысла, смысловых установок, мотивов. В результате происходит направленная трансформация смыслов партнеров коммуникативного взаимодействия, в качестве которых выступают учитель и ученик, в направлении их сближения, код коммуникации (устный или письменный диалог), реципиент-ученик (его мотивационно-смысловые особенности), результат (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге) [11].

Е.В.Стаканова предлагает понимать смыслообразующий контекст учебного процесса как систему смыслотехнологий, иницирующих смыслообразование студентов. Автор считает, что для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень необходимо реализовать смыслотехнологии на основе уровневой иерархии:

дидактические технологии (как технологии организации педагогического воздействия), психолого-дидактические технологии (как технологии активизации смыслообразования студентов) и как психологические технологии (как технологии изменения динамики личностно-смыслового развития)[16].

И.Е. Нестеренко считает, что смысловая трансляция в виде диалога как педагогической технологии между учителем и учеником в процессе обучения носит универсальный характер, однако для реализации его в реальной практике учебного процесса в каждом конкретном случае учебный диалог ориентирован на индивидуально сложившуюся иерархию смысловой сферы личности обучаемого. Исследователь установила, что в практике учебного процесса технологии направленных ценностно-смысловых установок, ориентированные на особенности развития смысловой сферы формируют у учащихся:

- операциональные ценностно-смысловые установки;
- целевые установки;
- мотивационные установки[15].

Исследованию передачи смыслов и значений в процессе обучения посвящены работы С.М.Джакупова. Он обращает внимание на то, что в процессе обучения преподаватель делает акцент на передаче значений (знаний), которые в конечном итоге приводят к формированию пассивных знаний. Но, как указывает автор, параллельно с передачей значений возможен процесс передачи смыслов. Передача смыслов учителем и их усвоение учащимися приводит к формированию у них (у учащихся) активных знаний и готовности к практическим действиям. С.М.Джакупов приходит к выводу, что деятельность преподавателя состоит из двух компонентов: передача знаний, значений через взаимодействие в учебном процессе и формирование субъективного отношения к этим знаниям, через передачу смыслов. В качестве системообразующего фактора структуры процесса обучения, а также фактора влияющего на его интенсивность и эффективность выступает совместно-диалогическая познавательная деятельность [8].

В ходе совместной деятельности у субъектов формируется общий фонд смысловых образований, т.е. «общий фонд информации, формируемый в условиях общения» [8, с.146]. Экспериментальным путем С.М.Джакупов доказал, что процесс формирования общего фонда смысловых образований имеет поэтапную интериоризацию и оказывает регулирующее влияние на процесс совместной мыслительной деятельности. Общий фонд смыслов формируется в процессе обмена смысловыми образованиями, актуализируемые совместной деятельностью. Обмен смысловыми образованиями осуществляется не только в процессе обмена информацией о целях, задачах и способах деятельности, но и в оценках и отношениях к деятельности, которая передается с помощью эмоционального канала.

Достаточно близкие взгляды на трансляцию смыслов в совместной деятельности мы находим в трудах А.К.Белоусовой. А.К.Белоусова вводит специальный термин трансляции смысла от субъекта субъекту — смыслопередача, который необходимо рассматривать как «процесс передачи партнеру открывшегося одному из участников смысла предмета, выраженного в значениях (или других формах презентации человеку – эмоционально, невербально и

др.), который влияет на структурирование индивидуальной и совместной мыслительной деятельности, жизненный мир участников» [3, с.181].

А.К.Белоусова развивает идею диалогической функции текста, которая заключается в передаточной функции смысла и ценностей одним партнером другому для создания общего смысла, а так же для интеграции, вписывания смысла в образ мира партнером, проекция в его жизненный мир, трансформация его психологической ситуации. Вписываясь в жизненный мир, смыслы включаются в существующую иерархию ценностно-смыслового содержания сознания, вступают в связь с актуальными смыслами. Новые принятые смыслы приводит к трансформации ценностно-смысловых отношений, формируют новые психологические качества. Человек, через «вычерпывание» психологических качеств идущих от других людей, изменяет себя, трансформирует. В его мире происходит смешивание внешнего и внутреннего, объективного и субъективного, открытие новых психологических качеств, но только благодаря партнеру.

Смыслопередача как смыслотехнология по мнению автора является процессом, протекающим в ходе общения, когда один из участников может передать другому смыслы и значения вербально-логическими или невербально-эмоциональными средствами. А.К.Белоусова предполагает, что передача значимости и важности явлений, событий и предметов другому партнеру, возможно, решить двумя способами: 1) через вербализацию обретенных психологических качеств предмета и оценки их для себя, 2) с помощью эмоциональных средств. А.К.Белоусова в ходе исследования выделила следующие функции смыслопередачи в совместной деятельности: 1) системообразующая — функции порождения общих смыслов, ценностей, создание общей психологической ситуации и инициации совместной мыслительной деятельности; 2) генеративная функция инициирует порождение новообразований в деятельности партнера, что приводит к изменениям его психологической ситуации, ценностно-смыслового содержания сознания, а в дальнейшем и к трансформации жизненного мира; 3) коммуникативная - функция передачи отраженным каждым из участником психологических качеств.

В ходе экспериментального исследования А.К.Белоусова выделила этапы смыслопередачи в диалоге, как обретение и постижение смыслов идущих от партнера. Первый этап — актуализация одним из испытуемых в значениях отраженных психологических качеств предметов. Второй этап предполагает раскрытие одним из участников диалога своей психологической ситуации и логику предметных отношений в ней. На третьем этапе происходит ускорение смыслопередачи за счет раскрытия оценок, значимости и ценности предметов для человека[3].

Е.А.Суроедовой было проведено исследование процесса смыслопередачи вербальными и невербальными средствами студентами в ходе решения учебно-профессиональных задач. Исследователь попыталась раскрыть роли средств общения в процессе смыслопередачи, а также факторы и условия, влияющие на данный процесс. С точки зрения автора смыслопередача как одна из смыслотехнологий является процессом, протекающим в ходе решения студентами профессиональных задач, при котором один из участников может передать другому вербальными или невербальными средствами смыслы и ценности, имеющие различную значимость для человека. Смыслопостижение - это встречный процесс смыслопередачи, когда идет постижение одним из партнеров взаимодействия переданных ему индивидуальных смыслов и ценностей, раскрытие особенностей ценностно-смысловой сферы личности человека[18].

Исследователем было выявлено, что в процессе смыслопередачи с помощью вербальных средств студенты используют сходные смысловые единицы (ключевые слова, словосочетания, целые высказывания), через которые раскрывается содержание смыслов; вербальные средства направлены на определение связей смыслов и ценностей в ценностно-смысловой сфере личности студентов; на определение отношения студентов к данным смыслам и ценностям. Были выделены функции смыслов и ценностей в жизни студентов (терминальная, инструментальная, специфическая).

Кроме того Е.А. Суроедова выявила, что невербальные средства по степени представленности в смыслопередаче распределяются следующим образом: самым распространенным является контакт глаз, мимика лица, экстралингвистические средства (паузы), паралингвистические средства; менее используемыми являются жестикация и различные передвижения по

аудитории.

При решении студентами профессиональных задач по критерию соотношения вербальных и невербальных средств Е.А. Суроедовой были выделены шесть стратегий смыслопередачи. Три стратегии смыслопередачи характеризуются равным соотношением вербальной и невербальной активности, но различной их выраженностью: «пассивная», «уравновешенная», «активная». Две стратегии характеризуются доминированием невербальной активности студентов - «осторожная», «эмоциональная», и одна — «рациональная» - доминированием вербальной активности в процессе смыслопередачи. В условиях совместной деятельности с одноклассниками эффективной является рациональная стратегия смыслопередачи; если участники не знают друг друга, то самой не эффективной является осторожная стратегия смыслопередачи [18].

Проведенный теоретический анализ вопроса показал, что на современном этапе ведутся разработки смыслотехник и смыслотехнологий в различных направлениях и школах психологии: психолингвистика, психосемантика, деятельностный подход, смысловое образование, когнитивная психология и т.д. Смыслотехнологии описываются как контекст учебной деятельности и образования, как диалог учителя и ученика, как процесс. Но большинство исследователей сходятся в одном, что смыслотехники и смыслотехнологии возможны в ходе общения, обучения и совместной деятельности, когда один из участников может передать другому смыслы и значения, которые характеризуются личностной значимостью для человека. Процесс передачи смысла является сложным, динамичным и многоэтапным явлением, в процессе которого, по мнению ученых, между партнерами, в первую очередь, должно сформироваться и, далее, развиваться смысловые и семантические системы, общий смысловой фонд или смысловое поле. Затем, внутри этих образовавшихся у субъектов общения смысловых полей, систем и фондов, происходит обмен смысловыми образованиями, оценками, отношениями к деятельности, объекту или явлению; партнеры делятся информацией, своими мотивами, целями и задачами совместной деятельности. Передача оценок и отношения к объекту, явлению, ситуации способствует расшатыванию у одного из партнеров совместной деятельности и общения его оценок, изменению его смысловых установок и формированию новых смыслов. Обмен информацией, оценками, мотивами, целями, раскрытие смысла и его переживание партнерами происходит вербальными и невербальными средствами общения.

Проведенный анализ работ И.В.Абакумовой, А.А. Леонтьева, Л.Ц.Кагермазовой, С.М. Джакупова, А.К. Белоусовой и др., позволил выделить следующие обязательные компоненты смыслотехнологий: коммуникатор, который актуализирует, означает смыслы, ставит «задачу на смысл»; трансляция смыслов с помощью вербальных и невербальных средств; смыслопостижение реципиентом переданного смысла; образование определенного смысла реципиентом, учеником, студентом.

Список литературы:

Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) [Текст] /И.В.Абакумова. Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 2003. 480 с.

Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е.Ю.Артемьева. М.: Наука. Смысл. 1999.

Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности [Текст] / А.К. Белоусова, Ростов н/Д: Изд-во РГПУ. 2002. 360 с.

Белоусова А.К. Смыслопередача и её роль в образовании совмещённой психологической системы [Текст] /А.К. Белоусова //Сибирский психологический журнал. Томск. № 20. 2004. С. 22-27.

Белоусова А.К., Суроедова Е.А. Стратегии смыслопередачи студентов в процессе общения [Текст] /А.К. Белоусова, Е.А. Суроедова //Известия ЮФУ. Педагогические науки. Ростов – на –Дону: Изд-во ПИ ЮФУ, 2010. . №10

Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6т. [Текст] /Л.С. Выготский, М.:Педагогика. 1982-1984. Т.1-6.

Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] /Л.С. Выготский, М.: «Лабиринт». 1996.

Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности [Текст] /С.М.Джакупов, Ал-

ма-Ата: Изд. КазГУ. 1992. 195 с.

Доценко Е.Л. Механизмы психологической защиты от манипулятивного воздействия [Текст]: Автореф. дис.... канд. психол. Наук /Е.Л.Доценко. М., 1994. 19 с.

Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы [Текст] / Е.Л. Доценко, Тюмень: ТОГИРРО. 1998. 202 с.

Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теории и технологии направленной трансляции смыслов в обучении [Текст]: автореф. дис.. докт. психол.наук /Л.Ц. Кагермазова. Ростов-на-Дону, 1999. 32 с

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] /А.А.Леонтьев, М. 1969.

Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] /А.А. Леонтьев, 3-е изд. М.: Смысл. 1999.

Леонтьев Д.А. Психология смысла [Текст] /Д.А. Леонтьев, М.: Смысл. 1999.

Нестеренко И.Е. Психолого-педагогические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе [Текст]: Автореф. дис.. канд. психол.наук / И.Е. Нестеренко. Ростов-на-Дону, 2009. - 24 с.

Стаканова Е.В. Психологические особенности смысловой саморегуляции студентов при изучении иностранного языка как смыслообразующего контекста[Текст] : Автореф.дисс. канд. психол. Наук. Ростов-на-Дону, 2006.

Суроедова Е.А. Смыслы и смыслопередача в образовательном пространстве [Текст] / Е.А. Суроедова //Вестник Донского государственного технического университета Т.9 2009. с. 113-122.

Суроедова Е.А. Роль вербальных и невербальных средств смыслопередачи студентов на начальном этапе профессионального становления. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2011. 23 с.

Психологическая безопасность образовательной среды в учреждении дополнительного образования

Трушталевская Л.Е., СПб Государственный архитектурно-строительный университет,

СПб Консерватория, ДДТ Калининского района, г.Санкт – Петербург.

Вопросы психологической безопасности в образовании на современном этапе довольно актуальны. Это связано, чаще всего, с тенденцией к постоянному изменению не только образовательных стандартов и программ, а также с изменением форм итоговой аттестации школьников (ЕГЭ и ГИА). Эти изменения чаще становятся стрессорами не только для учащихся, но и для педагогов. Участниками образовательного процесса являются учащиеся, педагоги, администрация. Поэтому важно, чтобы все участники образовательного процесса чувствовали себя в психологической безопасности, тем самым, сохраняя свое психологическое и психическое здоровье. И.А.Баева определяет психологическую безопасность как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

На работе педагог проводит зачастую больше времени, чем в семейной среде, поэтому влияние данного микросоциума на эмоциональное состояние и здоровье педагога трудно переоценить. Образовательное учреждение представляет собой микросоциум, который включает в себя деятельность администрации, преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, и, конечно, обучающихся, и связан со специфическими угрозами и опасностями социального характера.

Школа, и особенно учреждение дополнительного образования детей как социальный институт, формирующий личность, должен создавать стабильные условия и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению ей вреда, обеспечивать ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды. В психологическом смысле можно говорить, что в образовательном учреждении должна реализовываться гуманистиче-

ская парадигма, обеспечивающая человеку «чувство базового удовлетворения» (в том числе, удовлетворения потребности в безопасности), создающая условия для раскрытия и развития личностного потенциала.

В учреждениях дополнительного образования детей и подростков вопросы психологической безопасности образовательной среды очень актуальны. Прежде всего, именно здесь обучающийся должен чувствовать себя безопасно, заниматься любимым делом, быть застрахованным от стрессовых ситуаций. Основными факторами риска являются как внешние – социальная нестабильность и криминализация общества, агрессивность информационной среды, девальвация духовно-нравственных ценностей, асоциальность и рост числа психических заболеваний подростков, так и факторы образовательной среды – интенсификация учебного процесса, педагогическая тактика, провоцирующая возникновение стресса у обучающихся, отсутствие системы профессиональной переподготовки педагогов к профилактической работе в сфере социальной безопасности и др.

В любом психическом явлении можно выделить три основных компонента – эмоциональный, поведенческий и когнитивный. Согласно концепции Баевой И.А. в составе психологической безопасности также можно выделить три основных компонента. Поведенческий компонент рассматривается как волевой, как умение субъекта управлять своим поведением. Когнитивный компонент, как рациональный. Он характеризует наличие у субъекта информационных представлений, осознаваемых им – это информация о том, что учебное заведение обучает его, развивает его личность, интеллект и способности. Эмоциональный компонент определяют через эмоции и переживания учащегося, отношению к учебному заведению, к учебному процессу, обучающимся, педагогам.

Березина Т.Н. для оценки эмоционального компонента диагностировать отношение к учебному заведению, количество разного рода положительных эмоций по отношению к нему, выделяя два компонента эмоциональной безопасности образовательной среды. Первый компонент – это переживание положительных эмоций (радости, удовольствия, интереса), второй – переживание отрицательных эмоций (страха, гнева, отвращения, угнетенности).

Отрицательные эмоции способствуют формированию неадекватной самооценки участников образовательного процесса, а также провоцируют психосоматические заболевания. Наиболее изученными является предэкзаменационная тревожность, о ее возможной взаимосвязи с будущими психосоматическими заболеваниями уже начинают говорить исследователи. Положительный компонент эмоциональной безопасности наоборот обеспечивает здоровье учащихся и педагогов, психическое и физическое. А также формирует адекватность личностной и профессиональной самооценки.

Система дополнительного образования включает в себя все разнообразие творческих направлений, удовлетворяющих разные интересы детей всех возрастных групп. Дополнительное образование, в отличие от основного, наиболее приспособлено для создания доступной, безопасной образовательной среды. В системе дополнительного образования много легче педагогу работать в рамках индивидуального подхода к ребенку, в том числе и к ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Сама специфика дополнительного образования говорит об этом:

- меньшая наполняемость группы, чем в школе,
- практико-ориентированное обучение,
- ориентация обучения на личные запросы каждого ученика индивидуально, а не на «среднего» ученика, как, зачастую, в основном образовании,
- возможность концентрации внимания ребенка на любимом деле,
- отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, связанной с необходимостью выполнения государственных образовательных стандартов.

Таким образом, среду дополнительного образования можно рассматривать как потенциально психологически безопасную.

Исходя из этих критериев, возможно определить доступность дополнительного образования в ДДТ как максимальную – ребенку предоставляется право выбора образовательного направления, на занятиях он занят любимым делом, в малой группе создается непосредственная и доброжелательная обстановка, нет конкурентных отношений между учащимися по кри-

терию «оценка», что также создает доброжелательную атмосферу сотрудничества в группе.

Нами было проведено исследование психологической безопасности участников образовательного процесса Дома Детского Творчества Калининского района Санкт-Петербурга. Было выявлено, что учащиеся, занимающиеся по программам дополнительного образования, чувствуют себя в учреждении безопасно, у них высокая мотивация к занятиям, на которые они ходят с удовольствием. На занятиях преобладают положительные эмоции, с педагогами складываются взаимоотношения сотрудничества, и некоторые учащиеся отметили, что педагог дополнительного образования является для них «значимым взрослым», с которого они берут жизненный пример. Некоторые учащиеся, занимающиеся в группах (бальные танцы, хореография, спортивные секции) отметили, что у них иногда бывают конфликты с другими учащимися, что создает ощущение психологического дискомфорта, но педагоги помогают им решать эту проблему, и ситуация нормализуется.

Психологическую безопасность также ощущают родители детей – они без волнения оставляют своих детей на занятиях, знают, что всегда могут подойти к педагогу и обсудить любую возникшую проблему, получить квалифицированный совет по домашним занятиям, а также по всем проблемам воспитания они могут обратиться к педагогу-психологу.

Педагоги ДДТ также определили образовательную среду как в большинстве комфортную для себя. Решение вопросов с администрацией, даже если возникают какие-то противоречия, всегда решаются на диалоговом уровне. С учащимися, которые мотивированы на занятия, не возникает конфликтных взаимоотношений, учащиеся не проявляют агрессии в адрес педагога, преобладают отношения сотрудничества. Педагоги, проводящие групповые занятия, отметили, что иногда возникают конфликты в творческом коллективе, но все ситуации решаются совместными усилиями педагога, учащихся, родителей, психолога, администрации, поэтому такие ситуации также не вызывают эмоционального дискомфорта.

Показательной является диагностика профессионального эмоционального выгорания педагогов Дома Детского и Юношеского творчества Калининского района по методике В.В.Бойко.

Профессиональное выгорание – по существу, ответ на хронический эмоциональный стресс – может проявляться в виде не проходящей усталости, подавленности, немотивированной агрессивности, недовольства собой и окружающими. Это состояние возникает у педагогов вследствие душевного переутомления, как своего рода плата за сочувствие, когда в профессиональные обязательства входит отдача «тепла своей души», эмоциональное вкладывание. В методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко эмоциональное (или профессиональное) выгорание определяется как выработанный личностью психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие обстоятельства. Согласно этой методике в самом процессе выгорания выделяются 3 основные фазы и 12 составляющих их симптомов. 1-я фаза – это фаза напряжения, на которой учитель переживает различные стрессовые ситуации, испытывая при этом чувства тревоги, депрессии, безвыходности и неудовлетворенности собой. Во второй фазе учитель начинает сопротивляться стрессу, но делает это с помощью уменьшения своих профессиональных обязанностей и эмоциональной отстраненности от работы. Название третьей фазы – истощение – говорит само за себя. На этой стадии у человека появляются эмоциональный дефицит, деперсонализация и целый спектр психосоматических и психовегетативных дисфункциональных признаков.

У 35 % педагогов проявляются признаки первой фазы выгорания, напряжения, что, в частности, на 25 % меньше, чем у педагогов, работающих в школе интегрированного обучения. У 25 % педагогов ДДТ проявляются признаки второй фазы выгорания – резистенции, что на 45 % ниже, чем у педагогов вышеуказанной школы. Лишь у 8 % педагогов ДДТ выявляется третья фаза профессионального выгорания – истощение, которая проявляется, прежде всего, в наличии психосоматических заболеваний.

Среди педагогов ДДТ, имеющих признаки эмоционального выгорания, прежде всего педагоги, работающие с группами детей (групповые занятия), и всего 15 % педагогов, проводящих индивидуальные занятия. У педагогов, занимающихся с учащимися индивидуально, практически отсутствуют проявления деперсонализации. Такие показатели являются низкими

для образования и свидетельствуют об эмоциональном благополучии педагогов дополнительного образования. Делая выводы, можно отметить, что для педагогов дополнительного образования не стоит остро проблема эмоционального профессионального выгорания. Это связано, прежде всего, с тем, что на занятия приходят дети, явно мотивированные на обучение, работа с которым приносит результат, адекватный эмоциональным затратам педагога. Этот фактор также является важным для формирования безопасной образовательной среды.

Таким образом, можно определить образовательную среду ДДТ Калининского района как безопасную для всех участников образовательного процесса, но тем не менее, необходимо принимать превентивные меры профилактики профессионального эмоционального выгорания педагогов дополнительного образования, т.к. на выгорание оказывают влияние не только безопасность среды, но и ряд других факторов. Для этого необходимо регулярно проводить обучающие психолого – педагогические занятия, тренинги с педагогами по вопросам, связанным с эмоциональной грамотностью педагога и повышением их психологической компетентности.

Литература.

Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.:Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.

Баева И.А. Психолого-педагогическая характеристика безопасности образовательной среды как условие развития личности // Акмеологическая наука в модернизации образования инновационной России: сборник материалов Всероссийской научной конференции 17-18 мая. Том 1. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011. – С.182-188.

Баева И.А., Семкин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2005. №12. С.39-42

Березина Т.Н. Эмоциональный компонент психологической безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. Баевой И.А, Вихристюк О.В, - М: МГППУ, 2013. – С.14-16.

Кисляков П.А. Направления подготовки педагогов в области обеспечения безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. Баевой И.А, Вихристюк О.В, - М: МГППУ, 2013. – 304 с. С. 21 – 23.

Ласовская Т.Ю., Ильина С.А. Профессиональное выгорание: Учебно-методическое пособие.-Новосибирск: Сибмедиздат, 2004.

Смирнова С.А., Трушталева Л.Е. Из опыта работы ДДТ Калининского района с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы развития инклюзивного образования в УДОД. Проблемы, поиски, решения., СПб: СПб ГДТЮ, 2014. – 60 с., с.55 – 58.

Стрижиус Е.И. Влияние тревожности на результаты выпускных экзаменов (ГИА/ЕГЭ) у старшеклассников с различным уровнем успеваемости // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. - №1, с.45 - 48.

Опыт реализации муниципальной программы «сопровождение детей с трудностями в обучении в условиях введения новых ФГОС

Удина Т. Н., директор МБОУ «Центр ПМСС «Содружество» г. Чебоксары

На протяжении более двадцати лет в образовании России происходят процессы модернизации и трансформации, результатом которых становятся, так называемые, «новые правила игры» и, тем самым, создаются предпосылки для устойчивого социально-экономического развития регионов. Постепенно происходит изменение роли государства в финансировании образования на всех уровнях, все больше, и больше государство содействует становлению конкурентных механизмов выделения средств и ресурсов на инновационное развитие региональных и муниципальных систем образования.

Внутри самих региональных образовательных систем тоже происходят институциональные изменения, то есть изменения норм, правил и отношений, регулирующих и характеризующих

щих деятельность образовательных учреждений и участников образовательного процесса. Особенно активно этот процесс стал протекать благодаря реализации федерального приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО), региональных комплексных проектов модернизации образования (РКПМО), Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Национальной стратегии действий в интересах детей, новым Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС). В системе приоритетов развития Чувашской Республики, обуславливающих инновационный прорыв и прописанных в Концепции инновационного развития Чувашской Республики до 2020 года, отрасль образования выделена первой и указывается, что «необходима модернизация в образовании, как по содержанию, так и в технологии процесса обучения. Предполагается внедрение новых организационных форм, технологий и методической поддержки образовательного процесса и институциональных механизмов повышения качества образования на всех уровнях.

Требования к реализации новых ФГОС общего образования, написанных для каждой ступени обучения, являются основой модернизации системы российского образования на современном этапе. Многие эксперты считают, что новые ФГОС являются, по своей сути, социальным проектом, цель которого с одной стороны, создание модели нового образования, отвечающего социально-экономическим потребностям современного общества, а с другой – формирование нового поколения граждан с определенными интеллектуальными и личностными характеристиками. Задачи по введению новых ФГОС возлагаются, прежде всего, на педагогические коллективы образовательных организаций, которые должны решать их посредством формирования оптимальной для разнородного контингента детей и подростков Основной образовательной программы (ООП). В результате реализации ООП должно произойти формирование выпускника по каждой ступени обучения, который не только владел бы определенной системой знаний и умений, но и обладал бы совершенно определенными личностными свойствами, обозначенными как результаты освоения ООП. И это требование предъявляется ко всем без исключения детям, зачисленным в образовательную организацию, независимо от их индивидуальных особенностей развития, возможностей здоровья, способностей или трудностей.

В последние годы в российской системе образования сделано немало попыток создать работающие сети, системы и структуры, которые смогут решать актуальные проблемы. Тем не менее, в образовательной практике на уровне многих муниципальных систем образования (далее – МСО) изменения в подходах к воспитанию и обучению не происходят так быстро и так качественно, как того требуют жизнь в глобальном мире, родительские ожидания и особые потребности современных детей и подростков.

МСО в разных регионах в настоящее время – это очень разные по своим возможностям и результатам системы, так как пока еще продолжается активное реформирование региональных систем образования, в результате которого происходят как некоторые потери возможностей в рамках муниципалитетов, так и приобретения. В условиях «новых» экономических отношений конкурентоспособность МСО во многом предопределяет сохранение и развитие муниципалитета как самостоятельного экономического субъекта. Поэтому муниципалитеты ясно осознают необходимость специальной помощи и поддержки педагогам, но в разных муниципалитетах такая помощь и поддержка оказывается очень по-разному и организационно, и методически.

В качестве одного из важных источников специальной помощи и поддержки для образовательных учреждений и педагогов в МСО города Чебоксары Чувашской Республики выступают ППМС-центры и работающие в них специалисты помогающих и развивающих профессий: педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, методисты, медицинские психологи, психотерапевты и др.

Служба практической психологии в системе образования города Чебоксары (далее – Служба) является одной из наиболее динамично развивающихся муниципальных служб подобного профиля в Чувашской Республике и уже отметила свой 20-летний юбилей. Кадровый потенциал Службы высок: более половины специалистов Службы из числа работников образовательных учреждений и четырех ППМС-центров имеют первую или высшую квалификационную категорию. В последнее время, начиная с 2001 года, Службой инициированы и реа-

лизованы многие инновационные направления работы. Это:

Профессионализация школьных педагогов-психологов и модернизация работы методических объединений педагогов-психологов,

Внедрение единой модели сопровождения учащихся школ и модели раннего развития детей;

Внедрение достижений практической психологии и дефектологии в практику деятельности образовательных учреждений через профилактические проекты и программы, такие, как «Школа психологического здоровья», «Психологическое сопровождение предпрофильной и профильной подготовки учащихся», «Сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья», «Антитабачный веритизм», «Социализация детей через Большие психологические игры», «Дети-инвалиды: интеграция в обществе средствами арт- и музетерапии», «Создание Школьных Служб Примирения для несовершеннолетних», «Остров надежды», «Профессиональное устройство детей в семью», «В жизнь без конфликтов», «Сопровождение детей с трудностями в обучении в условиях введения новых ФГОС», «Подготовка муниципальной группы волонтеров (медиаторов-ровесников) по профилактике и разрешению конфликтов в среде несовершеннолетних», «Развитие и координация Школьных Служб Примирения (ШСП) и др.;

Применение коррекционно-реабилитационного оборудования (сенсорная комната, аппарат биологической обратной связи) для преодоления неуспешности в обучении, проблем в развитии и социализации детей и подростков;

Комплексные программы сопровождения профессионализации педагогов с целью повышения их психологической компетентности при реализации индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей и принципа индивидуализации образования;

Разработка, адаптация и апробация диагностического инструментария для проведения мониторинговых исследований и кадрового аудита;

Реализация социально-образовательных проектов по сопровождению инноваций для МСО и региона: «Открытое образование», «Тьюторские технологии в образовании», «Безопасная школа для детей и взрослых», «Мое образование».

Многие эксперты считают, что новые ФГОС являются, по своей сути, социальным проектом, цель которого с одной стороны, создание модели нового образования, отвечающего социально-экономическим потребностям современного общества, а с другой – формирование нового поколения граждан с определенными интеллектуальными и личностными характеристиками. Задачи по введению новых ФГОС возлагаются, прежде всего, на педагогические коллективы образовательных организаций, которые должны решать их посредством формирования оптимальной для разнородного контингента детей и подростков Основной образовательной программы (ООП). В результате реализации ООП должно произойти формирование выпускника по каждой ступени обучения, который не только владел бы определенной системой знаний и умений, но и обладал бы совершенно определенными личностными свойствами, обозначенными как результаты освоения ООП. И это требование предъявляется ко всем без исключения детям, зачисленным в образовательную организацию, независимо от их индивидуальных особенностей развития, возможностей здоровья, способностей или трудностей

В общеобразовательных учреждениях трудности в обучении у детей часто возникают по причине наличия у ребенка синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) или же в связи с недоразвитием зрительно-моторной координации, которые относят к разряду болезненных состояний, поэтому и детей, имеющих данные нарушения в развитии, можно отнести к разряду детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти состояния характеризуются страхами, неврозами, стрессами, вызванными, в основном, несоответствием между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. Постоянное состояние волнения и тревоги приводят к низкой результативности в учебной деятельности, что в свою очередь ведет к серьезным неврозам. На фоне трудностей в обучении, испытываемых неуспешными в учебной деятельности детьми, возникает ряд особенностей как в отношении операционально-технической, так и регуляционной составляющих учебной деятельности. Психологический портрет неуспешного в учебной деятельности школьника может варьироваться в зависимости от состояния физического здоровья, качества функционирования центральной нервной систе-

мы (ЦНС), особенностей семейной ситуации, состояния операционально-технической и регуляторной сторон учебной деятельности учащегося при различных типах неуспешности в учебной деятельности.

В каждой МСО в качестве эффективной здоровьесберегающей технологии можно использовать реализацию комплексных муниципальных программ, направленных на сохранение психологического здоровья обучающихся с ОВЗ. Примером такой программы является Муниципальная программа «Сопровождение детей с трудностями в обучении в условиях введения новых ФГОС» на 2012-2015 годы, которая реализуется с 2011-2012 учебного года на территории города Чебоксары на базе МБОУ «Центр ПМСС «Содружество» г. Чебоксары и общеобразовательных учреждений, участников программы.

Цель программы: организация на муниципальном и школьном уровнях эффективного психолого-педагогического сопровождения неуспевающего в учебной деятельности младшего школьника, имеющего трудности в обучении, связанные с качеством функционирования ЦНС.

Ожидаемые результаты программы:

создание условий для сохранения психологического здоровья младших школьников в муниципальном образовательном пространстве,

снижение числа неуспевающих учащихся начальной школы в школах-участниках программы,

повышение качества обученности детей в школах-участниках программы,

повышение здоровьесберегающего потенциала школ - участников программы и семей неуспевающих детей,

повышение технологической и методической компетентности школьных педагогов-психологов, учителей начальных классов.

Коррекционно-развивающая и коррекционно-реабилитационная работа с неуспешными в учебной деятельности школьниками в данной Муниципальной программе понимается как система психолого-педагогических мер, направленных на устранение дисбаланса между актуальным состоянием ребенка и требованиями социальной и образовательной ситуации развития. Поэтому в ходе реализации данной программы было решено строить работу по организации психолого-педагогического сопровождения неуспевающих школьников на двух уровнях – муниципальном и школьном, а также в двух направлениях – диагностическом и коррекционно-просветительском.

Муниципальный уровень данной программы представлен как Муниципальная модель психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы в соответствии с требованиями новых ФГОС (полное описание к 2015 году).

Школьный уровень данной программы представлен как Школьная модель психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы в соответствии с требованиями новых ФГОС (полное описание к 2015 году).

Диагностическое направление данной программы представлено мониторинговыми исследованиями. Коррекционно-просветительское направление данной программы представлено двумя блоками:

Блок 1. Мероприятия, сконструированные по принципу «Непосредственное воздействие на ребенка».

Он предполагает реализацию следующих специальных программ, направленных на:

развитие высших психических функций младших школьников (рекомендуется учащимся, показавшим в ходе диагностического обследования низкий уровень развития зрительно-моторной координации, низкий уровень устойчивости и концентрации внимания, а также наличие характеристик, позволяющих предположить вероятность ММД/СДВГ),

развитие *умственных способностей младших школьников (рекомендуется учащимся, показавшим в ходе диагностического обследования низкий уровень развития интеллектуальных способностей (мышления),*

коррекцию эмоционально-личностных особенностей учащихся (рекомендуется учащимся, показавшим в ходе диагностического обследования наличие школьных страхов, высокий уровень тревожности, низкий уровень самооценки).

Блок 2. Мероприятия, сконструированные по принципу «Опосредствованное воздействие на ребенка».

Реализация данного блока предполагает организацию и проведение следующих мероприятий:

консультирование родителей, педагогов, администраторов и специалистов,
совместные занятия для детей и родителей,
совещания, методические семинары, семинары-практикумы и мастер-классы для педагогов, администраторов и специалистов,
обучающие семинары и тренинги для родителей, педагогов, администраторов и специалистов.

В 2011-2012 учебном году была проделана следующая работа:

Мониторинг выраженности факторов школьной неуспешности учащихся 1-х классов в 33 школах города Чебоксары,

Обеспечение школ персонифицированной информацией о детях с трудностями в обучении и адресными рекомендациями по преодолению этих трудностей,

Обеспечение муниципалитета персонифицированной информацией о факторах школьной неуспешности первоклассников, обучающихся по новым ФГОС,

Консультирование родителей детей с трудностями в обучении,

Формирование групп детей для коррекционно-развивающих занятий на базе Центра по итогам консультирования родителей,

Разработка коррекционно-развивающих программ для преодоления проявлений СДВГ/ММД, несформированности ЗМК (зрительно-моторной координации) и по гармонизации детско-родительских отношений.

Перечень выполненных работ в течение 2012-2013 учебного года:

Разработка, адаптация и апробация муниципальной и школьной моделей психолого-педагогического сопровождения учащихся начальной школы,

Целенаправленное методическое сопровождение школьных педагогов-психологов,

Проведение тематических семинаров для руководителей школ и педагогов,

Мониторинг готовности к школьному обучению («Стартовая диагностика») по методике «Школьный старт» М. Битяновой,

Мониторинг причин трудностей в обучении («Углубленная диагностика») на основе авторского диагностического пакета,

Проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий для детей с трудностями в обучении на базе Центра,

Консультирование и занятия для родителей детей с трудностями в обучении,

Проведение публичных лекций для родителей по вопросам введения новых ФГОС.

Уже осуществляемая и планируемая работа по реализации Муниципальной программы в 2014-2015 годах:

Модернизация деятельности школьных психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк),

Супервизия «проб взаимодействия» специалистов школы и Центра в рамках ПМПк,

Формирование новых групп детей для коррекционно-развивающих занятий на базе Центра на основе направлений в Центр,

Описание успешного опыта и издание брошюр и сборников,

Освещение успешного опыта в СМИ,

Проведение информационных семинаров для последователей, желающих применять данную здоровьесберегающую технологию в рамках среднего и малого города.

В заключение, следует отметить, что введение новых ФГОС подразумевает внесение серьезных изменений в содержание деятельности как школьных педагогов-психологов, так и педагогов-психологов муниципальных ППМС-центров (образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи), и что от качества профессионального сотрудничества учителей и педагогов-психологов напрямую зависит эффективность реализации новых ФГОС. Трехлетний опыт реализации вышеописанной муниципальной программы подтверждает, что без совместных усилий всех участников образова-

тельных отношений невозможно эффективно оказать помощь тем детям с ОВЗ, которые имеют недостаточность функционирования ЦНС.

Как уже отмечалось ранее, новых образовательных результатов должны будут достичь все без исключения дети, независимо от их индивидуальных особенностей развития, возможностей здоровья, способностей и трудностей, что предопределяет необходимость формирования новой профессиональной позиции у администраторов и учителей через организацию регулярного и адресного информационно-методического сопровождение профессионального развития педагогов, чему свидетельствуют результаты сравнительного обследования на тему: «Изучение осведомленности о новых ФГОС» среди педагогов и администраторов, которые в октябре-феврале 2012-2013 учебного года проходили курсы повышения квалификации в БОУ ДПО (ПК) С «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии», и среди педагогов и администраторов школ города Чебоксары – участников муниципальной программы «Сопровождение детей с трудностями в обучении в условиях введения новых ФГОС» на 2012-2015 годы».

Всего было обследовано 168 человек. Были получены следующие ответы:

1. Осведомленность о направлениях работы в соответствии с новыми ФГОС (средние оценки из 10 баллов):

- Показатель по группе слушателей КПК - 5,42 балла (средний уровень),
- Показатель по группе участников муниципальной программы - 7,14 баллов (высокий уровень).

2. Степень ясности понятий, употребляемых в текстах ФГОС (средние оценки из 10 баллов):

- Показатель по группе слушателей КПК - 5,47 балла (средний уровень),
- Показатель по группе участников муниципальной программы - 7,18 баллов (высокий уровень).

3. Степень ясности новых функций, роли, ответственности, обязанностей и полномочий в соответствии с новыми ФГОС (средние оценки из 10 баллов):

- Показатель по группе слушателей КПК - 5,47 балла (средний уровень),
- Показатель по группе участников муниципальной программы - 6,7 баллов (высокий уровень).

4. Какие из перечисленных трудностей при внедрении ФГОС беспокоят Вас больше остальных?

- Показатель по группе слушателей КПК - «Непонимание процесса», «Отсутствие обмена информацией»,
- Показатель по группе участников муниципальной программы - «Нет возможностей и обеспечения средствами для реализации работы по ФГОС – отсутствуют условия».

5. Какие перспективы от внедрения ФГОС Вы видите для себя?

- Показатель по группе слушателей КПК - «Возможность изменить ситуацию в образовании к лучшему»,
- Показатель по группе участников муниципальной программы - «Возможность изменить ситуацию в образовании к лучшему».

6. В чем (в какой помощи) Вы нуждаетесь при переходе к работе по ФГОС?

- Показатель по группе слушателей КПК - «Методическая помощь от вышестоящих инстанций»,
- Показатель по группе участников муниципальной программы - «Методическая помощь от вышестоящих инстанций»

7. Применяете ли Вы в работе с детьми принципы деятельностного подхода, требуемого по новым Стандартам?

- Показатель по группе слушателей КПК - 55% (ответ «Да»),
- Показатель по группе участников муниципальной программы - 95% (ответ «Да»).

В заключение, следует отметить, что введение новых ФГОС подразумевает внесение серьезных изменений в содержание деятельности как школьных педагогов-психологов, так и педагогов-психологов муниципальных ППМС-центров, и что от качества профессионального сотрудничества учителей и педагогов-психологов напрямую зависит эффективность реализа-

ции новых ФГОС. Это подтверждает и трехлетний опыт реализации вышеописанной муниципальной программы.

Результаты апробации диагностического инструментария в рамках психолого-педагогического сопровождения выпускников ДОУ

Устимец А.В., Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 89, г.

Липецк,

Пичугина Л.В., Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 1,

г. Липецк

Одной из важнейших задач современной системы образования становится психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка на всех этапах его развития. Приоритетное направление ФГОС ДО – создание условий для реализации потенциальных возможностей воспитанников.

В условиях переходного периода системы образования России, и вступления в силу документов, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных учреждений (ФЗ «Об образовании», ФГТ, ФГОС ДО), работа педагога-психолога требует нового подхода к сопровождению образовательного процесса в ДОУ. На базе кафедры психологии и педагогики ОАУ ДПО Липецкого института развития образования была создана творческая группа педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений. Основная цель работы данной группы - подбор и апробация диагностического инструментария, направленного на выявление степени сформированности интеллектуальных и личностных качеств выпускников ДОУ в рамках освоения основной общеобразовательной программы. В мае 2013 года данный блок диагностических методик был апробирован в восьми дошкольных образовательных учреждениях г. Липецка и Липецкой области.

При подборе диагностических методик участники творческой группы опирались на планируемые результаты освоения детьми дошкольного возраста основной общеобразовательной программы. Целевые ориентиры Программы, обозначенные во ФГОС ДО, выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования.

Планируемые результаты освоения детьми ООП:

ФГТ ДО. Интегративные качества ребенка.

Познавательные:

Овладевший необходимыми умениями и навыками.

Любознательный, активный.

Способный решать интеллектуальный и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности — умением работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

Регулятивные:

Способный управлять своим поведением и планировать действия на основе первичных ценностных представлений.

Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности - умением работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

Личностные:

Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.

Любознательный, активный.

Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.

Эмоционально отзывчивый.

Соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения.

Коммуникативные:
Овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

ФГОС ДО. Целевые ориентиры.

Познавательные:

Проявляет любознательность, склонен наблюдать, экспериментировать.

Хорошо понимает устную речь и может выражать свои мысли и желания.

Обладает начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живёт.

Ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.

Обладает развитым воображением.

Проявляет творческие способности.

Регулятивные:

Ребёнок способен к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать ситуационные побуждения, доводить до конца начатое дело.

Умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам.

Ребёнок способен к принятию собственных решений.

Личностные:

Ребёнок проявляет инициативность и самостоятельность в разных видах деятельности.

Способен выбирать себе род занятий, участников совместной деятельности, обнаруживает способность к воплощению разнообразных замыслов.

Ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности.

Ребёнок уверен в своих силах, открыт внешнему миру, положительно относится к себе и к другим, обладает чувством собственного достоинства.

Коммуникативные:

Активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми.

ФГОС НОО. Универсальные учебные действия.

Познавательные:

Общеучебные.

Знаково-символические.

Информационные.

Регулятивные:

Осуществление учебных действий.

Планирование.

Контроль и самоконтроль.

Коррекция.

Оценка.

Личностные:

Самоопределение.

Смыслообразование.

Нравственно-этическая ориентация.

Коммуникативные:

Инициативное сотрудничество.

Планирование учебного сотрудничества.

Взаимодействие.

Управление коммуникацией.

Таким образом, были выделены четыре направления, по которым подбирались и модифицировались диагностические методики для выявления степени сформированности интеллектуальных и личностных качеств выпускника дошкольного учреждения: познавательные, регулятивные, личностные и коммуникативные.

Особенности развития познавательных процессов выпускников исследовались следующими методиками:

1. Методика «Зрительная память» Каменская В.Г., Зверева С.В.

Цель: диагностика объема воспринимаемой информации, уровня зрительной памяти.

2. Методика «Последовательные картинки» Стребелева Е.А.

Цель: выявление уровня развития логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения.

3. Методика «Подбор простых невербальных аналогий» Семаго Н.Е., Семаго М.М.

Цель: исследование возможности установления логических связей и отношений между понятиями (предметами), осуществляемая с помощью анализа подбора простых невербальных аналогий.

4. Методика «Четвертый лишний» Павлова Н.Н., Руденко Л.Г.

Цель: исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля, анализа.

Методики, направленные на выявление сформированности регулятивного компонента:

1. Методика «Продолжи узор» Семаго Н.Е., Семаго М.М.

Цель. Оценка особенностей тонкой моторики и произвольного внимания (удержание как самой инструкции, так и двигательной программы), умения работать самостоятельно в режиме фронтальной инструкции.

2. «Шифровка» Семаго Н.Е., Семаго М.М.

Цель: выявление сформированности произвольной регуляции деятельности (удержание алгоритма деятельности), возможностей распределения и переключения внимания, работоспособности, темпа и целенаправленности деятельности.

Методики личностной направленности.

1. Оценка мотивационной готовности к школе. Модификация методики Солдатовой Д.В.

Цель: выявление сформированности мотивации учебной деятельности.

2. Методика «Ориентир». Агафонова И.Н, Хрущева Н.Н., и др.

Цель: исследование сформированности важнейших личностных качеств.

3. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (модификация). Орехова О.А.

Цель: диагностика эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений.

Оценка коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста производилась с помощью карты наблюдения за поведением воспитанников.

Основной этап исследования проходил в мае 2013 года. В нем приняли участие 366 воспитанников из 8 дошкольных образовательных учреждений города Липецка и Липецкой области.

Возрастная группа: дети от 5,9 до 8 лет на этапе перехода от ступени дошкольного образования к начальной ступени школьного обучения.

Форма работы: групповая, индивидуальная.

Анализ блока диагностических методик, направленных на исследование уровня сформированности познавательных процессов выпускников ДООУ показывает, что наиболее высокие результаты выявлены в задании «Последовательные картинки» – 95% детей имеют высокий уровень. Данная методика предназначена для исследования особенностей мыслительной деятельности ребенка, возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, отраженных на картинках.

Для выявления особенностей психического развития ребенка большую значимость имеет оценка характера его мнестической деятельности. Наиболее востребованы в практике обучения детей параметры слухоречевого запоминания и различных феноменов воспроизведения информации, подаваемой «на слух».

В то же время, в условиях группового исследования, наиболее оптимальным по процедуре проведения стало исследование мнестической деятельности ребенка на уровне зрительной модальности. Результаты исследования показывают, что 44% детей имеют высокий уровень развития «зрительной памяти», 36% - средний уровень и 20% - низкий.

Значительный процент детей имеют высокий и средний уровень в задании «Четвертый лишний» (65% и 40% соответственно). Данные показатели говорят о том, что у детей на достаточном уровне сформированы умения выделять существенные признаки предметов и обобщать их на наглядном уровне.

Наиболее низкие показатели выявлены у детей в задании «Подбор простых невербальных аналогий»: высокий уровень имеют 32%, средний уровень – 45% и низкий – 23% детей. Данное задание направлено на исследование логического мышления, а именно: возможность установления логических связей и отношений между понятиями (предметами) на основе анализа простых невербальных аналогий, возможности отвлечения и способности выделять существенные признаки предметов или явлений. Эти логические операции начинают формироваться в дошкольном возрасте и развиваются в школе. Выполнение заданий в полном объеме считается условно нормативным для детей, начиная с 6-ти лет.

В задании «Продолжи узор» оценивались особенности тонкой моторики и произвольного внимания, умение работать самостоятельно в режиме фронтальной инструкции. В основном все дети имеют условно допустимую возрастную норму (57% высокий уровень и 41% - средний уровень) сформированности тонкой моторики и произвольного внимания.

Методика «Шифровка» использовалась для исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения. Одновременно можно отметить особенности темпа деятельности, «вработываемость» в задание, проявление признаков утомления и пресыщения. Методика также дает представление о скорости и качестве формирования простого навыка, усвоения нового способа действий, развитии элементарных графических навыков. Высокий уровень выполнения задания показывает 71% выпускников, 25 % детей имеют средний уровень. Результат ниже возрастной нормы выявлен у 4% детей.

Анализ блока диагностических методик, направленных на исследование уровня сформированности личностных качеств выпускников ДООУ показывает, что у 17% детей сформирована мотивация учебной деятельности, 64% детей привлекает внешняя сторона обучения, у 18% детей отсутствует мотивация обучения и преобладает игровая мотивация.

Результаты диагностики эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза показывает, что высокую степень дифференциации социальных эмоций имеют 38% детей, среднюю – 56% детей и слабую степень дифференциации социальных эмоций имеют 6% детей. Это указывает на деформацию в тех или иных блоках личностных отношений. Дополнительный анализ тех или иных деформаций позволяет наметить пути коррекции, например:

- Счастье – горе – блок базового комфорта,
- Справедливость – обида – блок личностного роста,
- Дружба – ссора – блок межличностного взаимодействия,
- Доброта – злоба – блок потенциальной агрессии,
- Скука - восхищение – блок познания.

С помощью этой же методики исследовался устойчивый эмоциональный фон дошкольников, то есть преобладающее настроение ребенка. Он имеет три уровня выраженности.

У 58% выпускников ДООУ эмоциональное состояние в норме. Такие дети могут испытывать как радость, так и огорчение в зависимости от конкретной ситуации.

У 22% дошкольников преобладают положительные эмоции. Это обычно свидетельствует о том, что ребенок весел, настроен оптимистично. В отдельных случаях может указывать на неадекватное восприятие ребенком ситуаций (например, восприятие неоднозначной ситуации в положительном ключе).

У 19% выпускников доминируют отрицательные эмоции (плохое настроение, неприятные переживания и т.п.), что свидетельствует о наличии проблем, которые ребенок не может преодолеть самостоятельно. Такие дети остро нуждаются в психологической (психотерапевтической) помощи. Применительно к данной категории детей, необходимо проанализировать причины выявленного состояния и попытаться повлиять на факторы, отрицательно воздействующие на ребенка и способствующие его невротизации.

Актуальное развитие ребенка при вхождении в школьную жизнь можно анализировать с точки зрения способности организма восстанавливать затраченную энергию. Результаты

исследования показывают: у 64% детей отмечается оптимальный уровень работоспособности, то есть нагрузка соответствует возможностям детей; их образ жизни позволяет полностью восстанавливать затраченную энергию.

В зоне компенсируемого состояния усталости находится 21% выпускников, т.е. самовосстановление работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. В этом случае необходима оптимизация рабочего ритма, режима нагрузки (физической, интеллектуальной и т.д.) и отдыха ребенка.

У 11% обследованных дошкольников наблюдается состояние перевозбуждения. Это результат работы в режиме, который не является для детей оптимальным, следствием чего может стать быстрое истощение организма. В данной ситуации дошкольникам требуется нормализация темпа деятельности, чередование видов работы, возможно, снижение нагрузок.

Хроническое переутомление выявлено у 3% выпускников. Следствием переутомления становится ухудшение восприятия, мышления, памяти, общей работоспособности, ослабление навыков самоуправления, нарушение адекватности реагирования и т.п. Такая ситуация наблюдается, когда нагрузки непосильны для ребенка и его организм не успевает восстанавливать затраченные ресурсы. Актуальным становится существенное снижение нагрузки, в том числе учебной.

Диагностика сформированности личностных качеств дошкольника осуществлялась не только с помощью психологического инструментария, но и на основе анализа экспертной оценки педагогов. Она позволяет сделать заключение о сформированности девяти важнейших личностных качеств:

- уверенности в себе;
- уважения к другим и дружелюбия;
- альтруистичности;
- оптимистичности
- любопытности;
- терпения;
- сообразительности;
- любви к прекрасному;
- целеустремленности.

При этом оценивалось не само личностное качество, которое можно трактовать по-разному, а его проявление в поведении ребенка. По мнению педагогов, наиболее выражено у выпускников ДОО г. Липецка и Липецкой области проявляются такие качества, как «альтруистичность» и «сообразительность», наименее выражено такое качество, как «любовь к прекрасному».

Оценка коммуникативных умений воспитанников также осуществлялась воспитателями ДОО. Она показывает, что у 54% на высоком уровне развиты коммуникативные умения – дети активны в общении, умеют слушать и понимать речь, строят общение с учетом ситуации, легко входят в контакт со сверстниками и педагогом, ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета.

Умеют слушать и понимать речь 38% детей, они участвуют в общении чаще по инициативе других, не всегда пользуются формами речевого этикета, т.е. коммуникативные умения развиты на среднем уровне.

У 8% детей выявлен низкий уровень развития коммуникативных умений. Они малоактивны и малоразговорчивы в общении со сверстниками и педагогами, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.

Для изучения взаимосвязи исследуемых показателей был проведен корреляционный анализ Спирмена с помощью компьютерной программы SPSS 17.

Корреляционная связь свидетельствует о том, что определенным изменениям одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого.

Анализ взаимосвязей интеллектуальных и личностных качеств выпускников ДОО позволил обозначить системообразующие связи между показателями личностных и коммуникативных качеств с одной стороны, и познавательными процессами с другой (зрительная память, мыслительные операции - классификация, установление логических закономерностей).

Прямые корреляционные связи свидетельствуют о большей выраженности личностных характеристик детей при высоких показателях познавательных способностей.

Таким образом, апробированный диагностический инструментарий позволяет осуществлять взаимодействие педагогов и специалистов, получить более полную информацию о развитии ребенка и провести анализ сформированности интеллектуальных и личностных качеств выпускников ДОУ.

Литература:

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Утвержден приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 № 655, Регистрационный № 16299 от 08 февраля 2010г. Министерства юстиции РФ.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155.

Горбунова Е.А. Комплекс диагностических методик для обследования всех групп ДОУ – Справочник педагога-психолога. Детский сад №4, 2013.

Каменская В.Г., Зверева С.В. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению – СПб.: «Детство-пресс», 2004.

Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в детском саду: Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений - М.: Генезис, 2008.

Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004.

Семаго Н.Е., Семаго М.М. Методические рекомендации к «Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка» - М.: Айрис пресс, 2005.

Ценностно-смысловые установки к группе как фактор адаптации иностранных студентов к российскому образованию

Форопонова А.А., Курский государственный университет, г. Курск

Интернационализация высшего образования выдвигает ряд социально-психологических проблем, связанных с созданием благоприятных условий для повышения успешного обучения иностранных студентов. Установлено также, что детерминация успешности обучения носит системный характер, включающая как личностные, так и групповые компоненты.

В работах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, С.Л. Кандыбовича отмечается, что в студенческих группах можно создать социальную микросферу, которая на высшем уровне своего развития становится средой становления личности профессионала. Поэтому успешность формирования личности студента определяется уровнем организованности академической группы, ее ценностями, условиями и социально-психологическими установками, а также субъектными свойствами группы.

В связи с вышеуказанным была поставлена цель об изучении социально-психологических механизмов влияния группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов. В нашем исследовании мы исходили из гипотетического положения о возможности становления у студентов ценностно-смыслового отношения к группе как субъекту психологической помощи и социальной среде для профессионального и личностного становления. Всего было изучено 17 групп (свыше 200 человек) иностранных студентов, обучающихся в Курском государственном и Курском медицинском университетах.

В ходе эмпирического исследования выявлены следующие наиболее типичные установки:

- а) стремление реализовать личностный потенциал в основном в своей группе;
- б) принятие норм и ценностей группы;
- в) оказывать помощь группе и её участникам;
- г) представление об идеальной группе.

Социально-психологическим основанием для указанных установок, согласно нашим данным выступает феномен «включённость студентов в совместную активность группы». Как

известно, включённость представляет собою не только согласие с социально-психологическими характеристиками группы (цели, ценности, нормы, роли и т.д.), но и готовность их развивать и защищать.

Эмпирически установлено разная степень выраженности установок и их иерархическое положение (ранг) в группах разного развития.

Достаточно выражена установка на взаимообогащение различными методическими материалами, диапазон разнообразия которых в настоящее время настолько богат, что индивидуальные находки эффективных методических средств становятся весьма полезными для остальных членов группы. В группах нижесреднего уровня ведущим является компонент «Консультативная помощь», что можно объяснить не сложившимся групповым сознанием относительно принятия учебно-профессиональных целей и, вследствие этого, возрастает роль индивидуальной взаимопомощи. Снижение групповой мотивации к учебе приводит к недостаточному усвоению учебного материала у большего числа студентов и, как следствие, – необходимость более частого обращения за помощью. Тенденции более выраженных неудач в учебе в таких группах сопряжены с большим числом психотравм, что потенциально повышает потребность в психоэмоциональной поддержке.

Ослабление компонента «Стимулирование группой ответственного отношения к учебе» своих участников в группах данной категории можно объяснить выводами А.Л. Журавлева о специфике ценностей в молодежных группах. Согласно выводам А.Л. Журавлева, члены молодежных групп могут ради сохранения принятых эмоциональных связей ослаблять деловые отношения, что приводит к смещению основных, в данном случае, учебных целей, ради которых создаются группы, на цели второстепенные – удовлетворение теплыми приятельскими отношениями.

Общим для всех групп является менее выраженная установка «Стремление реализовать свой личностный потенциал в группе». Данную ситуацию можно объяснить многоплановым включением иностранных студентов (согласно планам воспитательной работы вуза с иностранными студентами) в культурные мероприятия на факультетском вузовском и др. уровнях. Однако, наиболее целесообразным в этой ситуации следует считать оптимальное распределение активности студентов во всех социальных системах, в первую очередь в своей группе.

Такое положение складывается в развитых группах, где выраженность установки достаточно представлена – 65%; в группах недостаточного развития она заметно ниже – 50%.

Наиболее показательны характеристики данной установки, отражающие успешность её реализации, открытую поддержку со стороны группы или отдельных студентов. Следовательно, для подкрепления реализации установки важен механизм обратной связи, что наиболее полно проявляется в суждениях: «...любая идея, которую я высказываю, в группе принимается позитивно, ...они относятся ко мне, как к своему наставнику и всегда ждут моего совета, это заставляет меня учиться лучше, ...я могу хорошо проявить себя по всем предметам, ...они просят меня учить их, когда что-то не поняли, ...я хочу весело проводить время в группе».

Однако, отдельные студенты не считают целесообразным проявить себя в своей группе по разным причинам, но больше всего из-за недостаточно высокого авторитета группы, нежелания идентифицироваться с ней, о чём говорят следующие высказывания: «...я бы воспользовался шансом приобрести опыт обучения и общения в других группах, ...если бы у меня была другая хорошая группа, я бы поменяла группу, ...я хочу перейти в другую группу, чтобы встретить разнообразных студентов».

Более выражены в развитых группах и остальные установки: «Оказание помощи группе и её участникам» и «Принятие норм и ценностей группы», причём ведущей (первый ранг) является установка на оказание помощи группе и её участникам. Приоритет данной установки, по нашему мнению, отражает действенный практически значимый аспект позиции студента в группе, а также практическую реализацию на деле, в деятельности и общении другой установки «Принятие норм и ценностей группы».

В группах недостаточного развития, во-первых, вышеуказанные установки менее выражены, а, во-вторых, – наиболее практически важная для группы установка – «Оказание помощи группе и её участникам» менее представлена, чем установка «Принятие норм и ценностей группы», что ослабляет реализацию потенциала этой установки в деятельности и общении.

В группе недостаточного развития у ряда студентов сформировалась негативная установка на поддержку группы, о чём говорят следующие суждения: «...молчу, не вмешиваюсь, если это не касается меня, ...хочу посмотреть, что будут делать другие, ...на самом деле у нас нет общей проблемы, которая касалась бы каждого».

Надо заметить, что подобная ситуация, только в меньшей мере, наблюдается и в развитых группах.

Позитивная установка, особенно в развитых группах, характеризуется высокой устремлённостью, целенаправленностью и доброжелательностью: «...смотрю, думаю, наблюдаю за сторонами, решаю, кто прав и поддерживаю того, кто прав, ...сделаю всё, что в моих силах, чтобы поделиться с другими и решать проблемы, ...всегда поддерживаю, помогаю, советую, ...поддерживаем друг друга в трудных ситуациях, ...хотел бы решать проблемы, но не с позиции лидера, а просто студента, ...готов поддерживать других в обычных и трудных ситуациях».

Достаточно проблемной для некоторых групп является ситуация соотношения позитивных и негативных установок относительно принятия норм и ценностей группы. Обращает на себя внимание жёсткая позиция ряда студентов по отвержению группы, например, в суждениях: «...я хотела бы быть в более решительной и трудолюбивой группе, ...моя группа не сплочённая, нет коллективизма, ...предпочитаю быстро поменять группу, ...чтобы смотрела на человека как на человека, а не «порванную бумагу», ...девушки владеют группой, ...улучшить коллективную работу, ...предпочитаю поменять группу и т.д.».

Противоположная тенденция складывается в развитых группах, где преобладает фактор привлекательных для студентов качеств группы: её сплочённость, направленность на учёбу, высокие моральные качества, активность. Данные качества оцениваются следующими суждениями: «...группа разделяет общую цель учёбы, а не просто цель каждого, ...мы делимся любовью и заботой о других, ...в моей группе такие славные ребята, ...в моей группе дружба, ...студенты стараются учиться и приобретать знания и другую информацию с любовью, ...все студенты хорошо ходят на занятия, не опаздывают, ...моя группа активная, воодушевляющая и т.д.».

Личностная значимость группы как субъекта помощи проявилась во всех группах через способность индивидов дифференцировать различные аспекты ее актуализации. Достаточно согласованно студенты отмечают такие ее аспекты, как нравственное содержание помощи, наиболее оптимальные способы ее реализации, характер установок группы по данному феномену, собственную позицию в этом процессе.

Наиболее чувствительны группы всех уровней развития к содержанию помощи, опосредованному духовно-нравственными ценностями: добротой, искренностью, участием, вниманием к человеку. В этой связи можно сослаться на следующие высказывания: «... в этой единственной группе я могу видеть друзей с надеждой и искренностью, ... мне очень хорошо в моей группе, ... в моей группе больше сторонников поддержки, чем предателей, ... группа учила переживанию и всему, ... она поощряла, вдохновляла меня, ... духовная близость, взаимопонимание, положительная энергия»; «... со мной переживала взлеты и падения и помогла мне пережить горе, ... отсутствие зависти в учебе, ... они естественные».

Однако, иногда отмечаются тенденции равнодушия группы к нарушению моральных норм («... два человека не любят меня из-за цвета моей кожи и языка и пытаются доминировать надо мной, а другие – в стороне»), случаются ситуации «незамечания» студента в группе («... вся группа мне не поможет, может быть, окажут помощь один-два человека, близких мне»). Такие редкие факты отмечены во всех группах, но в развитых группах это явление единичное, зато в развитых группах наиболее разнообразно представлены формы нравственной поддержки.

Важными для самочувствия студентов оказались способы проявления поддержки. Наиболее желанны такие способы, как постоянное внимание к жизнедеятельности индивида, забота и любовь к нему, соучастие многих членов группы и группы в целом.

Наиболее оптимальные, «теплые» способы поддержки типичны для высокоразвитых групп, для которых характерны следующие проявления: «... мы делимся любовью и заботой о других, ... студенты ободряют меня, вселяют в меня мотивацию, ... духовная близость и един-

ство держат односторонников внутри группы и охраняют от внешнего».

Установлено, что надежность, последовательность и систематичность действия группы как субъекта помощи во многом определяется сложившейся в ней установкой на соответствующую миссию. Характерно то, что характер данной установки в большинстве случаев складывается и проявляется уже на первом курсе и держится до третьего-четвертого курса, а затем возможны заметные изменения в лучшую или худшую сторону, что определяется уровнем развития группы.

Выводы

Группа как субъект психологической поддержки индивидов для иностранных студентов играет роль благоприятной социальной среды («социального оазиса»), смягчающей трудности приспособления к новой социальной культуре.

Состояние структуры установки к группе как основной социальной организации жизнедеятельности иностранных студентов (в связи с удаленностью от семьи и своей культуры) можно оценить как степень адаптации к новой культуре.

Социально-психологической основой формирования установок является включенность студентов в совместную активность группы.

Уровень социально-психологической зрелости учебной группы выступает фактором опосредования отношений индивидов и группы.

Литература

Блинков Ю.Ю., Солодухина Д.П. Адаптация и аккультурация иностранных студентов в России // Личностно-компетентный подход к повышению качества профессиональной подготовки иностранных учащихся: материалы международной научно-практической конференции. Курск, 2011. С. 13–15.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.-Воронеж, 1996. 392 с.

Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. Воронеж: ВГУ, 2006. 156 с.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск, Харвест, 2006. 416 с.

Жирнова И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: автореф. дис. канд. психол. наук. Курск, 2012. 25 с.

Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совестная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С. 19–36.

Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.

Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. Кострома: Костром. гос. ун-т, 2001. 208 с.

Чернышёв А.С., Гайдар К.М., Елизаров С.Г. Студенческий психологический клуб как модель психологической службы в вузе // Психология в вузе. 2006. №1. С. 85–97.

Чернышев А.С., Форопонова А.А. Роль студенческой группы в формировании учебной деятельности студентов (на материале изучения групп, включающих русских и иностранных студентов) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 135–138.

Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального благополучия детей в школе как важнейшее условие достижения результативности образовательного процесса

Фролова С.В., Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва

В своем послании Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин определил место школы как «пространство для формирования нравственного гармоничного человека, ответственного гражданина России».

Показателем успешности любого образовательного учреждения является хорошее самочувствие в ней всех членов образовательного процесса. Во все времена школа воспринималась как «храм знаний», т.е. место, где в определенный возрастной период происходит усвоение

накопленных ранее в каждой культуре знаний, умений и навыков. Однако процесс усвоения напрямую зависит от желания узнавать что-то новое. Ведь основная функция педагога – это не учить, а помогать учиться. Из данного высказывания мы можем сделать вывод, что успешность образовательного процесса зависит от желания учителя поделиться накопленным багажом знаний и желания ученика принять его. Создать в образовательном учреждении атмосферу сотрудничества, сотворчества, выстроить основы, необходимые для содружества детей и взрослых, – непростая задача, посильная лишь команде неравнодушных и творческих педагогов, которые знают или стремятся узнать законы психологии, и хотят научить детей использовать их в своей жизни.

Социально-экономические изменения, происходящие в настоящее время в стране, приобретают особую актуальность в связи с реформированием системы образования. Присоединившись к Болонскому соглашению в 2003 г., Россия взяла на себя обязательство предоставления результатов образования в компетентностном формате.

Компетенции – это характеристики, благодаря которым достигается высокая результативность в той или иной деятельности. В них интегрированы умения, личностные характеристики, мотивация. Главная их особенность – они проявляются в поведении и поэтому легко поддаются измерению. Компетенции рассматриваются как сквозные, вне-над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. Компетенция – это совокупность таких действий (поведенческих реакций), которые ведут к успешному выполнению конкретной работы в конкретной организации, к выполнению работы по определенному стандарту, принятому именно в этой компании.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2015 года» прописываются требования к будущему члену общества: «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». Идеал современного гражданина России должен формироваться именно в школе как «важнейшем факторе гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности».

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, показателем достижения современного качества образования является забота о психологическом здоровье не только школьников, но и учителей.

Основоположниками в разработке проблемы психологического здоровья являются основатели гуманистического направления в психологии (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу). Г. Олпорт, введя представление о проприативности человеческой природы, составил образ психологически зрелой личности. К. Роджерс, настаивая на том, что человек наделен врожденным, естественным стремлением к здоровью и росту, раскрыл образ полноценно функционирующей личности. А. Маслоу на основе теории мотивации личности вывел образ самоактуализированного, психологически здорового человека.

По мнению О.В. Хухлаевой, психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности.

О важности сохранения психологического здоровья личности говорит тот факт, что приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 декабря 2010 года №2057 утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030401 «Клиническая психология», где одной из предложенных специализаций является «Психология здоровья и спорта».

Целью работы школьной психологической службы является создание условий гармоничного развития детей и подростков с различными образовательными потребностями и возможностями здоровья в процессе школьного обучения.

Психология здоровья ставит в центр своего рассмотрения здоровье человека, его индивидуальные психологические особенности, ресурсы его психики, позволяющие ему сохранять здоровье при неизбежном воздействии окружающей среды.

Школа уже с первых дней ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих мобилизации его интеллектуальных и физических сил. Ребенок должен привыкнуть к новым условиям и соответствовать новым требованиям. У многих детей в это время возникают разнообразные психологические проблемы, трудности адаптации, которые по-разному проявляются в поведении и в эмоциональной сфере. Поэтому так важно осуществлять преемственность между дошкольным и школьным образовательным учреждением.

В дошкольном возрасте игра является ведущим типом деятельности ребенка, в котором происходит его развитие. С поступлением в школу вчерашний дошкольник не становится школьником по маговению волшебной палочки. Поэтому подача учебного материала первоклассникам осуществляется в игровой форме. Также в классах есть уголки здоровья, где ребенок может поиграть и расслабиться.

Здоровье ребенка – одно из немногих требований, которое в равной мере представлено в ожидании всех заказчиков образовательных услуг. Современная школа является не только местом, где детей учат, но и пространством их полноценного взросления, средой становления успешных, счастливых и психологически здоровых людей.

Это возможно только в атмосфере эмоционального благополучия и психологического комфорта в образовательном учреждении, которое поддерживает и инициирует процессы развития личности и ее психологического потенциала. Поэтому важно создание единого образовательного коллектива учащихся, благоприятного социально-психологического климата в каждом классе.

Психологическую работу в данном направлении в школе возможно осуществлять с помощью экспрессивных методов. Групповые упражнения дают ребенку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности. Все школьники учатся ставить определенные цели, быть компетентными при решении поставленных задач, а также уметь договариваться и разрешать конфликтные ситуации.

Коммуникативные и командные игры направлены на обучение детей навыкам эффективного взаимодействия и сотрудничества, а также на формирование умения видеть достоинства в партнере по общению и поддерживать его.

Для сохранения психологического здоровья важно специально организованное воздействие на детей с целью снятия негативных эффектов депривации.

Снять психологическое напряжение, тревогу, повысить творческие способности ребенка, содействовать его самовыражению можно с помощью арттерапевтических методов, релаксации и дыхательных упражнений.

Групповые занятия с учащимися начальной школы помогают ребенку успешно вписаться в образовательный процесс, понимать и усваивать знания о чувствах и с помощью чувств. В процессе такой работы происходит развитие эмоционального интеллекта. Упражнения, в первую очередь, направлены на знакомство с базовыми фундаментальными эмоциями, осознание и их выражение, а также приобретение простейших жизненных навыков.

Одним из важнейших условий сохранения психологического здоровья учащихся в школе является учет педагогами индивидуальных особенностей познавательного стиля детей и подростков, который мы понимаем как организацию учебного процесса, при которой осуществляется соответствующий выбор способов, приемов, темпа обучения, обеспечивающих максимальную эффективность учебной деятельности. Кратко суть данного подхода может быть сформулирована следующим образом: вместо формирования отдельных процессов и умений – создание условий для развития ребенка как субъекта успешной деятельности, вместо неосознанного закрепления нужных свойств и навыков – осознанное формирование эффективного для данной личности стиля деятельности.

Ребенок школьного возраста является одновременно субъектом многих самых разнообразных видов деятельности, и задача выработки индивидуального эффективного стиля стоит по отношению к каждому из этих видов. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность. Важно создать социально-психологические условия для выработки самими школьниками эффективного стиля познавательной учебной деятельности, основанного на осмысленном использовании имеющихся в их распоряжении психических свойств и развитии необходимых дополнительных качеств субъекта деятельности.

Почему данное условие является столь необходимым для сохранения психологического здоровья? Согласно вступившему в силу Закону РФ «Об образовании» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ ст.5 п.5.1. в любом образовательном учреждении должны быть созданы «условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Дети с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья сами, без помощи взрослого, не могут выстроить индивидуальный познавательный стиль, т.е. начинают учиться заведомо ниже своих возможностей. Если многие учащиеся могут компенсировать трудности, возникающие в процессе обучения, сами вырабатывают способы поведения на уроках или при выполнении домашних заданий, что позволяет им учиться на максимуме своих познавательных возможностей, то дети с ОВЗ этого делать не умеют. Чаще всего они попадают в ситуацию хронической неудачи, что негативно сказывается на их психологическом здоровье, – круг замкнулся.

Педагогам, работающим с детьми и подростками с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать специфику таких учащихся. Однако даже высококвалифицированные педагоги не всегда понимают причины неадекватного поведения ребенка, объясняя это особенностями воспитания, стремясь изменить это авторитарными способами воздействия. Для снижения риска школьной дезадаптации важно научить детей и подростков с ОВЗ вербализовать (выразить словами) те чувства, которые они испытывают в данный момент, и сформировать потребность в саморазвитии, т.е. мотивировать детей, создать у них стремление становиться лучше в различных сферах жизнедеятельности.

Сложившееся противоречие между требованиями современного образования и отсутствием удовлетворяющих этим требованиям научно-обоснованных рекомендаций и предложений выдвигает на передний план одну из актуальных проблем дифференцированного обучения школьников. Современное образование предлагает такой подход к обучению, который не вполне соответствует возрастным этапам развития головного мозга учащихся, а также психофизиологическим особенностям когнитивной сферы школьников. Состояние, возникающее у школьников особенно в первые недели и месяцы обучения, образно выразил Р.И. Айзман, назвав его «школьным шоком» [4]. Он указывает, что учащиеся в процессе обучения приходят в состояние хронического, эмоционального, сенсомоторного, нейровегетативного и психогенного стресса, истощающего иммунную систему, тормозит развитие мозга ребенка. В процессе учебной деятельности учащимся, на протяжении нескольких уроков, а в начальной школе, особенно в 1 классе, и на протяжении одного урока, трудно постоянно удерживать активное внимание.

Для создания ситуации успеха на уроке необходима дифференцированная система подбора методик обучения и развития школьника. Успешное обучение детей зависит от своевременного развития межполушарного взаимодействия и подбора индивидуальных методик, учитывающих индивидуальный профиль функциональной асимметрии полушарий и половые дихотомии.

Для детей, неспособных усидеть на одном месте, не умеющих слушать и сосредотачиваться, в классе поставлены специальные парты, за которыми ребенок может продолжать процесс обучения.

И.П. Павлов отмечал, что человек может мыслить, сидя неподвижно. Однако для закрепления мысли необходимо движение. Мы используем активные игры, упражнения для развития мелкой моторики рук, телесные упражнения в урочное и внеурочное время.

Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные структурные изменения. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние двигательных упражнений на функции выс-

шей нервной деятельности, развитие речи. Следовательно, развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

В основу работы с двигательной активностью в нашей школе была положена методика нейропсихологического и психофизиологического сопровождения обучения А.Л. Сиротюк.

Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются мощным средством повышения работоспособности головного мозга. Комплекс упражнений улучшает память, внимание, речь, мышление, формирует пространственные представления, психологическую устойчивость учащихся к ситуациям, требующим мобилизации ресурсов личности, развивает межполушарное взаимодействие и синхронизирует работу полушарий. Также осуществляется профилактика девиантного поведения и соматических заболеваний, сказывающихся на психологических особенностях учащихся.

Для снятия стрессовых и невротических состояний необходимо восстановить межполушарное взаимодействие, гармонизовать работу мозга, для чего эффективно использовать кинезиологические приемы.

Учеными было установлено, что движения глаз активизируют процесс обучения. Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие, повышают энергетизацию организма, расширяют поле зрения и улучшают восприятие.

На уроках в нашей школе проводятся глазодвигательные упражнения, упражнения по визуализации и физминутки для глаз с использованием ИКТ.

В целом, комплекс занятий направлен на устранение дезадаптации в процессе обучения.

Таким образом, совместная деятельность всего административного, педагогического и специального персонала школы сможет обеспечить охрану здоровья школьников с различными образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья, формируя у них самих культуру здоровья, закладывает фундамент будущего благополучия, готовя детей к счастливой самостоятельной жизни в современном обществе.

Список литературы:

Компетентностный подход в образовании: сборник материалов и тезисов региональной научно-практической конференции 9.02.2006 / под ред. Г.С. Трофимовой. - Ижевск: УдГУ, 2006.

Концепция модернизации российского образования на период до 2015 года [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db/mo/data/d_02/393.html/.

Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/17118/>.

Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html/>.

Хухлаева, О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. – М.: Генезис, 2008. – 192 с.

Социально–психологические факторы, влияющие на эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности учителей начальных классов

Халидов М. М., кандидат психологических наук, доцент;

Магомедханова У.Ш., кандидат психологических наук, доцент Дагестанский государственный педагогический университет г. Махачкала, Россия

Статья посвящена исследованию синдрома эмоционального «выгорания» учителей начальных классов.

В предлагаемой статье отражены результаты эмпирического исследования социально–психологических факторов, влияющих на формирование эмоционального «выгорания» в профессиональной деятельности учителей начальных классов.

На основе проведенного исследования представлены научно-практические методы решения заявленной проблемы, предложены рекомендации по профилактике эмоционального «выгорания» у учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, факторы эмоционального выгорания, профилактика профессионального выгорания.

Проблема психологического здоровья личности, живущей в нестабильном, изменяющемся мире, сложных, экстремальных социо-экологических условиях, приобрела особую актуальность в конце XX и начале XXI века.

Повышенный интерес к человеку как к субъекту труда обратил внимание исследователей на изменения, которые происходят с личностью в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность учителей начальных классов относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает учитель в процессе сложного социального взаимодействия с учащимися, личная незащищенность и другие социально – психологические факторы оказывают негативное воздействие на его здоровье.

Представители группы социономических профессий, характеризуются высоким уровнем эмоционального выгорания, в структуре которого ведущую роль играет компонент профессиональной мотивации; средним уровнем развития умений и навыков саморегуляции.

Учителям начальных классов по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек – человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания», который проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью. Это связано также с тем, что в своей деятельности педагог, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность. Негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса: профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказывается на профессиональном развитии личности.

Деятельность педагога, как вид профессиональной деятельности, требует от работника особых знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, без которых осуществление этой деятельности практически невозможно.

Особую актуальность эта проблема приобретает в последнее время, когда в обществе бурно происходят образовательные реформы, которые должны нести в себе не только большой развивающий и обучающий потенциал, но и должны сохранять здоровье всех участников образовательного процесса. Это возможно, если педагог профессионально компетентен, физически и психологически здоров, а также устойчив к развитию негативных профессионально-обусловленных состояний. На сегодняшний день последняя задача остается трудновыполнимой. В связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя, увеличивается риск развития синдрома «профессионального выгорания».

Многие современные отечественные психологические исследования сосредотачиваются в области изучения состояния «выгорания» учителей (М.В. Борисова, Э.Р. Ганеева, О.Н. Гнездилова, Т.И. Ронгинская, Т.В. Форманюк).

Синдром эмоционального выгорания (burnout) представляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для аль-

труистических профессий, где доминирует забота о людях (социальные работники, врачи, медицинские сестры, учителя, преподаватели и др.). Синдром эмоционального выгорания внесен в Международный классификатор болезней МКБ–10.

Существует два основных научных подхода к изучению, а, следовательно, и к преодолению синдрома профессионального выгорания:

1) с позиций стрессологии. Выгорание – это «ответная реакция на длительные рабочие стрессы межличностного общения».

Высокая эмоциональная напряженность вызывается наличием большого числа стресс факторов, постоянно присутствующих в работе учителя. Это такие особенности деятельности как высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, сложность возникающих педагогических ситуаций, взаимодействие с различными социальными группами и т.д. Эмоциогенные особенности педагогической деятельности могут способствовать возникновению и развитию эмоционального выгорания учителей.

2) с позиций экзистенциального анализа. Выгорание – это «следствие болезненного разочарования в работе как способе обретения смысла», проявляющееся в различных сферах бытия человека, т.е. выгорание – это отсутствие способности пережить крушение цели, зашедший в тупик поиск смысла жизни.

Эмоциональное выгорание – это счет, который предъявляет психика за уже давно отчужденную, бедную отношениями жизнь.

Профессия педагога относится к сфере профессий типа «человек – человек», то есть профессий, которые отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию профессионального выгорания.

На основании обобщения изученного материала, можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на эмоциональное выгорание: индивидуальные факторы, организационные факторы, социально-психологические факторы.

Основными психологическими детерминантами эмоционального выгорания выступают внутренние индивидуально-психологические и внешние социально-психологические факторы. Внутренними факторами являются рассогласование в мотивационной сфере личности, высокий уровень нейротизма и несформированность навыков осознанной саморегуляции. К внешним факторам относятся недостатки организационной структуры и негативный психологический климат коллектива.

Гнездилова О.Н. в качестве факторов, которые могут приводить к профессиональному выгоранию отмечает интровертированность характера, замкнутость и застенчивость, не согласующаяся с требованиями профессии.

Изучение феномена эмоционального «выгорания» в профессиональной деятельности учителей начальных классов явление новое и малоизученное. До настоящего времени данный феномен рассматривался в основном применительно к другим представителям социэкономических профессий: врачей, психологов, психотерапевтов, юристов и др.

Нами было проведено исследование с целью изучения степени выраженности феномена «эмоционального выгорания» в профессиональной деятельности учителей начальных классов в зависимости от влияния различных социально-психологических факторов.

На основе теоретического анализа заявленной проблемы и наблюдения за деятельностью учителей начальных классов мы выдвинули гипотезу о том, что: педагоги начального образования в той или иной степени подвержены профессиональному выгоранию; синдром эмоционального выгорания развивается в процессе длительной профессиональной деятельности учителя начальных классов; возникновение профессионального выгорания обуславливается следующими социально-психологическими факторами: условия и организация труда, интенсивность физических, интеллектуальных и психоэмоциональных нагрузок, стаж профессиональной деятельности, отношения с непосредственным руководителем, отношения в коллективе.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

Для исследования уровня эмоционального выгорания у учителей начальных классов была использована "Методика диагностики уровня эмоционального выгорания Бойко В.В."

Для описания социально – демографической характеристики респондентов, а также других параметров, оценивающих степень удовлетворенности учителей начальных классов условиями труда и т. д. нами была использована анкета.

Для исследования субъективного понимания состояния и причин эмоционального выгорания была использована беседа с учителями начальных классов.

Методы количественной обработки данных: описательная статистика, непараметрический критерий хи-квадрат для работы с неметрическими данными.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ, гимназий и лицеев №1, №5, №8, №9 г. Махачкалы с января по ноябрь 2013г. В исследовании приняли участие учителя начальных классов. Выборка испытуемых составила 57 человек.

Возрастной состав испытуемых – от 23 до 58 лет.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы. Сложившийся синдром «эмоционального выгорания» выявился у 16% респондентов, в фазе формирования синдром «эмоционального выгорания» у 67% опрошенных, у 17 % опрошенных отсутствует синдром «выгорания».

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что проблема «выгорания» учителей начальных классов актуальна, у 17% не выявлен синдром «выгорания», но у 93% опрошенных в сформированной стадии находятся те или иные симптомы «выгорания». У 67% учителей начальных классов, принявших участие в исследовании «выгорание» находится в стадии формирования, что говорит о необходимости профилактики их эмоционального и психического состояния.

Результаты, полученные с помощью анкетного опроса, позволили описать социально – демографические характеристики респондентов, а также другие параметры, оценивающие степень удовлетворенности учителей начальных классов условиями труда, заработной платой, отношениями с непосредственным руководителем, отношениями в коллективе, а также оценить интенсивность испытываемых ими физических, интеллектуальных, психоэмоциональных нагрузок.

При ответе на вопрос анкеты относительно удовлетворенности условиями труда, получены следующие результаты:

Полностью условиями труда удовлетворены 15% опрошенных, скорее удовлетворены, чем не удовлетворены 35%, затруднились ответить 40% опрошенных, скорее неудовлетворены, чем удовлетворены условиями труда 7%, совсем неудовлетворены 3% респондентов.

На вопрос анкеты о степени удовлетворенности размером заработной платы ответы распределились следующим образом: из опрошенных никто полностью не удовлетворен размером заработной платы, скорее удовлетворены, чем не удовлетворены 20%, неудовлетворены размером заработной платы 80% принявших участие в опросе учителей начальных классов.

При анализе вопроса анкеты о возможности повышения квалификации, получены следующие результаты: полностью удовлетворены ею только 10%, скорее удовлетворены, чем не удовлетворены возможностью повышения квалификации 20% опрошенных, затруднились ответить 47%, скорее неудовлетворены, чем удовлетворены возможностью повышения квалификации 15%, полностью неудовлетворены 7% опрошенных.

Также анализ анкетных данных позволил выяснить степень удовлетворенности респондентов отношениями с непосредственным руководителем и отношениями в коллективе. Удовлетворены отношениями с непосредственным руководителем 49%, скорее удовлетворены, чем не удовлетворены 45%, затруднились ответить 3% опрошенных, полностью неудовлетворены отношениями с непосредственным руководителем 3%. Удовлетворены отношениями в коллективе 55%, скорее удовлетворены, чем не удовлетворены 41% опрошенных, затруднились ответить 4%.

При анализе ответов на вопросы анкеты, относительно удовлетворенности организацией работы, получены следующие результаты: 12% полностью удовлетворены организацией работы, скорее удовлетворены, чем не удовлетворены 52%, затруднились ответить 32% интенсивность физических, интеллектуальных и психоэмоциональных нагрузок. Высокая интенсивность физических нагрузок 26%, 51% иногда испытывают физические нагрузки, 23% никогда не испытывают физические нагрузки.

Интенсивные интеллектуальные нагрузки испытывают 62%, иногда испытывают нагрузки – 26%, никогда не испытывают – 2%.

Психоэмоциональные нагрузки всегда на себе испытывают 23% опрошенных, иногда испытывают 36%, никогда не испытывают в профессиональной деятельности психоэмоциональных нагрузок 14% опрошенных.

Исходя из данных анкеты, мы можем сделать выводы, что половина опрошенных удовлетворены условиями труда – 50%. Но существует низкая удовлетворенность размером оплаты труда (80% – неудовлетворенны).

У 37% учителей начальных классов, принявших участие в исследовании, высокая возможность повышения квалификации, а также они удовлетворены разнообразием выполняемых работ 60%, неудовлетворенны разнообразием выполняемых работ 21%.

Преподавание в начальных классах кажется опрошенным не престижной профессией, как совершенно не престижную оценили ее 84% респондентов, в то время как полностью престижной ее считает 16% испытуемых.

Отношениями с непосредственным руководителем большинство учителей начальных классов удовлетворены 78%.

Большинство опрошенных довольны отношениями в коллективе (86%).

Организация работы удовлетворяет опрошенных, полностью неудовлетворенны только 7%.

Сформированный синдром «эмоционального выгорания» свойственен в большей степени группе в возрасте от 23 до 40 лет (85%), «выгорание» отсутствует у 64% в возрастной группе от 41 до 58 лет.

В группах учителей начальных классов, имеющих семью и несемейных, не выявлено статистически значимых различий по выраженности эмоционального «выгорания». Семья, скорее всего, должна выступать в качестве фактора, снижающего влияние различных профессиональных стрессов, т.к. выполняет психотерапевтическую функцию, связанную с психологической поддержкой членов семьи.

Обнаружена зависимость между квалификационной категорией и степенью профессионального «выгорания» ($\chi^2=7,81$; $p\approx 0,05$). Чем выше категория, тем меньше проявлений «выгорания». Наличие высшей категории, на наш взгляд, снижает риск возникновения «выгорания», так как высокая профессиональная подготовка дает специалисту широкий спектр вариантов, способов и приемов решения профессиональных задач и проблем, возникающих в процессе работы. Такие работники более востребованы и более социально защищены, также у них выше заработная плата. Можно сделать вывод, что высокая категория является фактором, предотвращающим

возникновение у учителей начальных классов синдрома эмоционального «выгорания».

Стаж профессиональной деятельности влияет на формирование «выгорания» на уровне статистической тенденции ($\chi^2=7,52$; $p=0,1$). Испытуемые с начальной стадией формирования «выгорания» имеют стаж профессиональной деятельности от 0 до 5 лет (51%). В группу испытуемых с отсутствием «выгорания» вошло 47% со стажем работы по специальности от 5 до 10 лет. Группу специалистов со сложившимся «выгоранием» составили в равной степени те, у кого стаж превышает 10 лет и стажем от 0 до 5 лет (31%).

Высоко значимо различаются группы по степени удовлетворенности условиями труда ($\chi^2=9,47$; $p < 0,05$). Можно сделать вывод, что неблагоприятные условия труда повышают риск развития выгорания, а благоприятные являются фактором, ослабляющим влияние профессиональных стрессов.

В группе с отсутствием синдрома почти в равной степени учителя как удовлетворенные зарплатой, так и неудовлетворенные. В группе с наличием выгорания той или иной фазы преобладают учителя неудовлетворенные размером заработной платы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что удовлетворенность размером заработной платы влияет на возникновение «выгорания» ($\chi^2=7,83$; $p<0,01$).

Анализ достоверных различий между группами показал, что такие симптомы «выгорания» как напряжение и переживание психотравмирующих обстоятельств выше у пол-

ностью неудовлетворенных зарплатой учителей начальных классов, чем у тех, которых она, пожалуй, не удовлетворяет.

Статистически достоверные различия по степени выраженности «выгорания» установлены в связи с возможностью повышать квалификацию ($\chi^2=8,34$; $p<0,01$). Мы объясняем это тем, что компетентность специалиста, умение быстро и эффективно решать профессиональные задачи – фактор профессионального самосохранения. Поэтому важно повышать свое мастерство и квалификацию посредством са-мообразования в ходе практической деятельности, заимствования опыта у коллег, различными формами краткосрочной учебы – курсы, семинары, разовые программы и др. Следовательно, высокая возможность повышения квалификации снижает риск развития «выгорания».

Степень удовлетворенности разнообразием выполняемых работ влияет на возможность развития «выгорания». Чем выше удовлетворенность разнообразием выполняемых работ, тем выше риск развития «выгорания» ($\chi^2=7,83$; $p=0,01$). Это может быть связано с тем, что чрезмерное разнообразие, неясность функций, неконкретность должностных инструкций могут стать стрессовым фактором, вызывающим «выгорание». Таким образом, слишком высокое разнообразие работ может стать фактором, повышающим риск возникновения эмоционального выгорания.

Если работник расценивает свою работу как престижную, это снижает риск возникновения «выгорания» (различия выявлены на уровне статистической тенденции $\chi^2=6,85$; $p>0,01$). 46% специалистов, считающих свою профессию престижной, относятся к группе с отсутствующим синдромом «выгорания». Следовательно, осознание своей работы как престижной снижает риск возникновения «выгорания».

Особое место в рабочей ситуации занимают контакты с коллегами и руководством. Поскольку в основе профессионального «выгорания» лежат проблемы общения, взаимодействие с коллегами может стать дополнительным источником эмоционального стресса, а значит и источником «выгорания».

Важным фактором развития выгорания являются отношения с непосредственным руководителем. Обнаружены различия между группами на уровне статистической тенденции ($\chi^2=7,35$; $p>0,01$). В группе специалистов, у которых отсутствует синдром эмоционального «выгорания», 64% - удовлетворенных отношениями с руководителем. В группе специалистов со сложившимся синдромом нет полностью удовлетворенных отношениями с руководителями. Из этого можно сделать вывод, что напряженные отношения с руководителем повышают риск развития «выгорания».

Неблагоприятные отношения в коллективе являются фактором развития таких симптомов «выгорания», как истощение и деперсонализация. Таким образом, чем больше удовлетворены опрошенные отношениями в коллективе, тем меньше у них риск возникновения эмоционального «выгорания». Различия между группами здесь выявлены на уровне статистической тенденции ($\chi^2=6,93$; $p>0,01$).

Педагоги, неудовлетворенные организацией работы, относятся к группе с высоким «выгоранием. У почти половины удовлетворенных организацией работы, отсутствует «выгорание». Организация работы, которая не удовлетворяет специалиста, является фактором стресса, который увеличивает риск развития эмоционального «выгорания» ($\chi^2=7,28$; $p>0,01$).

Влияние интенсивности физических, интеллектуальных нагрузок на развитие синдрома эмоционального «выгорания» мы рассмотрели при помощи сопоставления результатов анкетирования с результатами методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания». Наиболее значимые различия между группами обнаружены в плане психо-эмоциональных нагрузок ($\chi^2=7,91$; $p<0,01$), по физическим и интеллектуальным нагрузкам различия выявлены на уровне статистической тенденции.

Те педагоги, которые часто испытывают физические нагрузки, в меньшей степени подвержены «выгоранию». Среди тех учителей начальных классов, которые всегда испытывают психоэмоциональные нагрузки в процессе работы (70%) имеют сложившийся синдром выгорания. У тех, кто никогда не испытывал психоэмоциональных нагрузок (73%) – отсутствует «выгорание». Следовательно, можно сделать вывод, что чем чаще в профессиональной деятельности преподаватель испытывает психоэмоциональные нагрузки, тем выше у него риск

возникновения синдрома эмоционального «выгорания».

Однако чем меньше в своей профессиональной деятельности преподаватели испытывают физические нагрузки, тем реже они испытывают личную отстраненность и неудовлетворенность собой. У учителей начальных классов, которые чаще испытывают психоэмоциональные нагрузки, выше показатель «резистенция», и такие симптомы «выгорания» как психосоматические нарушения, неудовлетворенность собой, расширение сферы экономики эмоций, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование.

На развитие синдрома «эмоционального выгорания» влияет группа организационных факторов:

- повышают риск развития «выгорания» неблагоприятные условия труда, организация работы, которая не удовлетворяет специалиста; слишком высокое разнообразие выполняемых специалистом работ; низкая возможность повышения квалификации;

- осознание своей работы как престижной снижает риск возникновения «выгорания»;

- напряженные отношения с руководителем и неблагоприятные отношения в коллективе повышает риск развития «выгорания»;

- неудовлетворенность размером заработной платы влияет на возникновение «выгорания», такие симптомы «выгорания» как напряжение и переживание психотравмирующих обстоятельств выше у полностью неудовлетворенных заработной платой учителей начальных классов, чем у тех, которых она, пожалуй, не удовлетворяет.

- чем чаще в профессиональной деятельности учитель испытывает психоэмоциональные нагрузки, тем выше у него риск возникновения синдрома эмоционального «выгорания».

Наличие высокой категории, на наш взгляд, снижает риск возникновения «выгорания», так как высокая профессиональная подготовка дает специалисту широкий спектр вариантов, способов и приемов решения профессиональных задач и проблем, возникающих в процессе работы. Такие работники более востребованы и более социально защищены.

В группах учителей начальных классов, имеющих семью и несемейных, нет явных различий по уровням эмоционального «выгорания».

Обобщив теоретические и эмпирические данные проведенного исследования, нами были сделаны следующие выводы:

1. Проблема «выгорания» учителей начальных классов актуальна, лишь у 17% не выявлен синдром «выгорания», у 16% опрошенных был выявлен сформировавшийся синдром выгорания, у наибольшего числа опрошенных (67%), принявших участие в исследовании «выгорание» находится в стадии формирования, что говорит о необходимости профилактики их эмоционального и психического состояния.

2. Результаты, полученные с помощью анкетного опроса, позволили описать социально – демографические характеристики респондентов, а также другие параметры, оценивающие степень удовлетворенности учителей начальных классов условиями труда, заработной платой, отношениями с непосредственным руководителем, отношениями в коллективе, а также оценить интенсивность испытываемых педагогами физических, интеллектуальных, психоэмоциональных нагрузок. На развитие синдрома «эмоционального выгорания» влияет группа организационных факторов:

- повышают риск развития «выгорания» неблагоприятные условия труда, организация работы, которая не удовлетворяет специалиста; слишком высокое разнообразие выполняемых специалистом работ; низкая возможность повышения квалификации;

- осознание своей работы как престижной снижает риск возникновения «выгорания»;

- напряженные отношения с руководителем и неблагоприятные отношения в коллективе повышает риск развития «выгорания»;

- удовлетворенность размером заработной платы влияет на возникновение «выгорания» в плане снижения риска выгорания.

Таким образом, можно отметить, что обнаружено доминирование синдрома «эмоционального выгорания» в стадии формирования; выявлена определяющая роль в формировании синдрома «эмоционального выгорания» таких социально – психологических факторов как организация труда, разнообразие выполняемых работ, отношения с руководителем, взаимоотношения в коллективе, возможность повышения квалификации.

В связи с этим профилактике и обеспечению психогигиены учителя начальных классов необходимо уделять особое внимание и способствовать созданию системы психологической помощи самим педагогом.

Преодоление педагогом синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности может быть возможным при создании следующих психолого-педагогических условий: осуществление своевременной диагностики, выявляющей изменения уровня выраженности эмоционального выгорания; при реализации научно обоснованной программы преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания, нацеленной на развитие у педагога умений саморегуляции.

Важно повышать психологическую культуру учителей начальных классов и проводить психологические тренинги, консультации с ними. Педагоги должны хорошо представлять себе профессиональные возможности и ограничения, постоянно учитывать свой психофизиологический и трудовой потенциал.

В целях профилактики профессионального выгорания мы рекомендуем учителям начальных классов:

Соблюдать режим труда и отдыха;

Рационально распределять время на различные виды деятельности;

Больше времени проводить на свежем воздухе;

Чередовать интеллектуальную и физическую нагрузку;

Работать над профессиональным самосовершенствованием.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций по организации системы профилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья учителей начальных классов.

Литература

Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии, 2005. №2. С. 96-104.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2009. 336с.

Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : дисс. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2008. 231 с.

Гнездилова О.Н Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование, 2006. №4. С. 61-65.

Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа // Вопросы психологии, 2008. № 2.

Школяр Н.Г. Гореть, не сгорая: может ли учитель избежать профессионального выгорания? <http://www.pedagogika-cultura.narod.ru>

Психологические основы инновационного образовательного проекта "Математика. Психология. Интеллект" (МПИ)

М.А. Холодная, Институт психологии РАН,
г. Москва

Современные вызовы приводят к тому, что интеллектуальные способности людей начинают рассматриваться в качестве ключевого фактора прогрессивного развития общества. Единственным социальным институтом, в рамках которого воспроизводятся, восстанавливаются и качественно улучшаются интеллектуальные ресурсы общества, является общеобразовательная школа. Поэтому задача формирования интеллектуальных способностей подрастающего поколения в рамках школьного образования относится к числу национальных приоритетов.

В современных условиях результатом образовательного процесса не могут выступать узко предметные знания, умения навыки (ЗУН) и тем более "функциональная грамотность". Соответственно необходима принципиальная перестройка образовательного процесса на основе психодидактического подхода с целью развития интеллектуальных и личностных ресурсов подрастающего поколения.

Психодидактический подход как альтернатива

предметно-центрическому подходу в школьном образовании

В школьном образовании долгие годы доминировал предметно-центрический подход, согласно которому содержание школьного предмета строилось как "учебная проекция" нормативного научного знания. Учебники были написаны в виде справочника либо хрестоматии по основам той или иной науки, упрощенных по отношению к возможностям учащихся разного школьного возраста. Например, в учебнике математики содержание и форма его изложения соответствовали стилю мышления профессионального математика со всеми присущими ему качествами (аналитичностью, линейностью, знаково-символическим способом описания, свернутостью, дедуктивным характером и т.д.). При этом считалось, что обучать математике нужно с помощью средств самой математики, поскольку математическое знание само по себе обладает необходимым развивающим эффектом. Тем не менее в последние годы все активнее заявляет о себе психодидактический подход, согласно которому эффективность школьного обучения зависит от учета психологических закономерностей учебно-познавательной деятельности учащихся.

Психодидактика – это область педагогики, в рамках которой конструируются содержание, формы и методы обучения, основанные на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний с приоритетом использования психических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса и образовательной среды в целом. Пионерами психодидактики в отечественной педагогике были В.В. Давыдов и Л.В. Занков, предложившие принципиально новые, психологически ориентированные формы организации обучения в начальной школе. Согласно современной точке зрения, психодидактический подход к обучению – это приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения той или иной образовательной технологии [Панов, 2004]. На наш взгляд, основное назначение психодидактики – создание условия для роста интеллектуальных и личностных ресурсов учащихся на основе повышения эффективности обучения конкретному предмету, то есть средствами математики, истории, литературы и т.д.

Таким образом, в условиях современной школы предметно-центрический подход должен быть дополнен психодидактическим подходом. То есть содержание образования и методы обучения должны быть сконструированы с учетом психологических знаний о закономерностях интеллектуального развития личности. Соответственно остро актуальным является обращение к психологическим теориям интеллекта с тем, чтобы объединить результаты фундаментальных психологических исследований и запросы школьной практики. В частности, в современной школе должны использоваться учебники (шире – учебно-методические комплекты, или УМК) нового поколения, разработанные на основе психодидактического подхода. Только в этом случае можно говорить об УМК как средствах формирования универсальных учебных действий (УУД) как одного из важнейших требований Федерального государственного образовательного стандарта, которые, в отличие от традиционных знаний, умений и навыков, характеризуют состояние индивидуальных интеллектуальных ресурсов ученика.

Образовательный проект "Математика. Психология. Интеллект" (МПИ) ориентирован на разработку учебных материалов нового поколения в рамках психодидактического подхода. В частности, на основе онтологической теории интеллекта разработана «обогащающая модель» обучения математике для 5-9-х классов, обеспечивающая формирование УУД в контексте решения задачи интеллектуального воспитания учащихся [см. подробнее: Гельфман, Холодная, 2006; Обогащающая модель обучения в проекте МПИ, 2002].

Интеллектуальное воспитание учащихся

на основе обогащения их ментального (умственного) опыта

Назначение "обогащающей модели" обучения – интеллектуальное воспитание учащихся основной школы в процессе обучения математике на основе обогащения их ментального (умственного) опыта. *Интеллектуальное воспитание* – это такая форма организации образовательного процесса, которая обеспечивает повышение продуктивности интеллектуальной деятельности каждого ученика и рост индивидуального своеобразия склада его ума. Задачи интеллектуального воспитания учащихся:

- ориентация на качественное изменение знаний, умений, навыков учеников

(формирование не просто предметных знаний, а компетентности в данной предметной области; не просто учебных умений, а универсальных учебных действий; не просто познавательных навыков, а готовности работать в режиме исследования, проектной деятельности, самообучения);

- оценка индивидуальных достижений не только с учетом нормативных требований по типу "сравнение меня с другими", но и с точки зрения своеобразия индивидуальных интеллектуальных ресурсов по типу "сравнение меня с самим собой";

- организация образовательного пространства, которое предоставляет ученику возможность выбора индивидуальной траектории обучения с опорой на его личный опыт, включая житейские впечатления, интуитивные догадки, неявные знания;

- создание условий не только для усвоения готового знания, но и самостоятельного открытия новых знаний и т.д.

Психологической основой интеллектуального воспитания является процесс обогащения ментального (умственного) опыта ученика в процессе обучения как условие становления и роста индивидуального интеллекта.

В рамках *онтологической теории интеллекта* предложено следующего определения интеллекта: интеллект – это форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта [Холодная, 2002; 2004; 2012]. Чтобы обогащать ментальный опыт ученика в процессе обучения, нужно знать его устройство. Согласно предложенной нами структурной модели интеллекта, в составе ментального опыта можно выделить четыре его уровня (или слоя), каждый из которых имеет свое назначение (там же):

когнитивный опыт – это ментальные структуры ("**когнитивные схемы**"), отвечающие за хранение, упорядочивание и преобразование наличной и поступающей информации. Их основное назначение – оперативная переработка текущей информации на разных уровнях познавательного отражения;

понятийный опыт – это ментальные структуры ("**концепты**"), обеспечивающие обобщение и конструирование информации на основе процедур абстрагирования, идеализации, интерпретации. Их основное назначение – выявление существенных признаков и воспроизведение в психике познающего субъекта закономерных аспектов его окружения, а также порождение новых ментальных содержаний;

метакогнитивный опыт – это ментальные структуры ("**метакогниции**"), позволяющие осуществлять произвольную и непроизвольную регуляцию процесса переработки информации, а также сознательно управлять работой собственного интеллекта. Их основное назначение – контроль за ходом интеллектуальной деятельности и состоянием индивидуальных интеллектуальных ресурсов;

интенциональный (эмоционально-оценочный) опыт – это ментальные структуры ("**интенции**"), которые лежат в основе индивидуальных познавательных склонностей. Их основное назначение – определять субъективные критерии выбора определенной предметной области, направление поиска решения, предпочитаемые источники информации и т.д.

Состав и строение ментального опыта у каждого ученика различны, поэтому дети, безусловно, различаются по своим интеллектуальным возможностям. Однако все они объективно нуждаются в создании условий, содействующих их интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения индивидуального ментального опыта каждого ученика.

«Обогащение» означает, что, во-первых, формируются основные компоненты ментального опыта каждого ученика (когнитивного опыта; понятийного опыта; метакогнитивного опыта; интенционального опыта) как основы формирования интеллектуальных способностей, и, во-вторых, создаются условия для учета индивидуальных познавательных стилей учащихся.

В учебных текстах УМК МПИ представлены основные линии обогащения ментального опыта учащихся в процессе обучения математике [Гельфман, Холодная, 2006]:

- **линия обогащения когнитивного опыта** (актуализация разных *способов кодирования информации* – словесно-символического, визуального, предметно-практического, сенсорно-эмоционального; формирование *когнитивных схем* математических понятий и способов математической деятельности; работа с *семантикой* математического языка);

- **линия обогащения понятийного опыта** (учет закономерностей формирования кон-

цептуальных структур как основы образования математических понятий, в том числе работа с признаками понятий; усвоение иерархических связей между понятиями; учет основных фаз процесса образования понятий, таких как мотивация, категоризация, обогащение, перенос, свертывание; формирование мыслительных операций с такими свойствами, как системность, обратимость, осознанность; самостоятельное конструирование понятий);

- **линия обогащения метакогнитивного опыта** (развитие *непроизвольного и произвольного контроля* интеллектуальной деятельности – способности планировать, оценивать, прогнозировать, работать с ошибками и т.д.; повышение уровня *метакогнитивной осведомленности* – представления о том, как устроены научные знания, каковы особенности разных способов познания; формирование *открытой познавательной позиции* – готовности воспринимать "невозможную" информацию, принимать альтернативную точку зрения и т.д.);

- **линия обогащения интенционального (эмоционально-оценочного) опыта** (возможность *выбора* способа изучения учебного материала; опора на *личный опыт* ученика; актуализация *интуитивного опыта* – поощрение к высказыванию сомнений, догадок, убеждений, "опережающих" идей, эмоциональных оценок; использование элементов *игры*; формирование *ценностного отношения* к учебному материалу).

Интеллектуальное воспитание учащихся средствами содержания образования на основе обогащающих учебных текстов

В настоящее время просматривается весьма опасная тенденция – попытка нивелировать (обесценить) содержание школьного образования: либо в мягком варианте в виде замены предметных курсов на "интегрированные" курсы, либо в жестком варианте в виде позиции, что учебный процесс может осуществляться на любом содержании. При этом игнорируется то принципиально важное обстоятельство, что, с психологической точки зрения, развитие интеллекта осуществляется только лишь через процесс усвоения, переработки и порождения разнообразных предметных содержаний, начиная с простейших житейских впечатлений и заканчивая научными знаниями об устройстве Вселенной. При этом качество индивидуальных интеллектуальных способностей подрастающего человека будет напрямую зависеть от качества предъявляемого ему предметного содержания (развивающие эффекты будут разными, если ребенок будет учиться читать либо на комиксах, либо – на сказках Андерсена; если ученик будет осваивать математические знания через решение множества однотипных задач, либо – через выполнение самостоятельного исследования).

На наш взгляд, ключевой фактор, влияющий на формирование интеллекта учащихся, – это *содержание школьного образования*. При этом в содержании образования основной упор должен быть сделан на теоретических знаниях, то есть на усвоении понятийного аппарата соответствующей предметной области и системного понятийного мышления, то есть на формировании целостного научного мировоззрения (с этой точки зрения грубейшей ошибкой является отсутствие в программах для старшей школы двух ключевых предметов – психологии и астрономии).

В свою очередь, единицей содержания школьного предмета является *учебный текст*. Текст является ценнейшим элементом культуры и важнейшей составляющей образовательного процесса. Об особой роли текста в интеллектуальном развитии личности говорят многие специалисты, рассматривая текст как «мыслящую структуру» (Вяч. Вс. Иванов), «модель приключения мысли» (Л.Э. Генденштейн), «партнера-собеседника» (М.М. Бахтин). Текст – это та естественная среда, в которой осуществляется интеллектуальное развитие человека на протяжении всей его жизни (текст, в широком значении слова, – это сообщение, которое человек должен прочитать и проинтерпретировать, включая житейские ситуации, явления природы, других людей).

С вышеизложенной точки зрения, не вполне корректным является широко распространенное убеждение в том, что "обучать математике – значит учить школьников решать задачи". В рамках проекта МПИ центральной является следующая позиция: "Обучать математике – значит учить школьников работать со значениями и смыслами математических понятий и математических действий" (соответственно высокий уровень понимания математического материала является условием успешности в решении задач). Именно поэтому формирование такого УУД, как умение работать с учебными математическими текстами, является одной из важней-

ших задач обогащающей модели обучения.

Обогащающая модель обучения представлена в виде учебно-методических комплектов (УМК) в курсе математики для 5–9-х классов, которые позволяют развернуть в учебном процессе образовательное пространство, обеспечивающее формирование УУД. Учебники математики для 5–6-х и 7–9-х классов проекта МПИ соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) и рекомендованы Министерством образования и науки Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования образовательных учреждениях.

Учебные тексты в УМК МПИ отличаются рядом специфических особенностей, поскольку они сконструированы таким образом, чтобы отвечать основным критериям гипертекста, в том числе таким, как:

- нелинейность – структура учебного текста, наряду с его "ядром" (определенной предметной информацией) включает "смысловые разрывы" в виде проблемно-рассуждающих фрагментов, сюжетных текстов, элементов игровых ситуаций, прикладных материалов, разных форм предъявления учебной информации (словесно-логической, визуальной, предметно-практической, эмоционально-метафорической);

- разнородность – наличие фрагментов разной степени сложности как по содержанию, так и по способам учебной деятельности (нормативных текстов с демонстрацией образцов действий и открытых текстов; обучение в режиме исполнительской, исследовательской, проектной или творческой деятельности и т.д.); использование текстов разных жанров и типов (констатирующих, объяснительных, рассуждающих, проблемных, "невозможных" и т.д.);

- неполнота, неоднозначность и противоречивость – в учебных текстах присутствуют элементы неопределенности, которые усиливаются обращенными к учащимся вопросами (принципиальным преимуществом неопределенности ее потенциал в отношении опережающего познания будущих возможностей; кроме того, потребность "избавиться" от неопределенности считается одним из важнейших источников творчества);

- эффект личного участия – обеспечивается диалоговым характером учебных текстов (в том числе вопросами к ученику-читателю), сюжетной основой текста как важнейшим ресурсом для эмоциональной поддержки ученика, возможностью выбора способа изучения материала в зависимости от уровня его подготовки, предпочтений и собственного познавательного стиля;

- возможность навигации (передвижения) по тексту – УМК построен таким образом, что ученик-читатель мог переходить от учебника к сюжетной учебной книге либо практикуму; в рамках практикума – к заданиям разных уровней сложности; параллельно работать с рабочими тетрадями для самостоятельной работы и компьютерной программой в режиме тренировки и самодиагностики;

- самостоятельность – учебные тексты в учебнике и учебных книгах организованы так, что знание не дается в готовом виде: ученик постепенно и самостоятельно подходит к определениям и новым понятиям, при этом формируются навыки самоконтроля (готовность сказать себе "Стоп!", найти ошибку в рассуждениях) и т.д.; особую роль играют тексты, приглашающие учащихся к самостоятельному созданию авторского текста.

Таким образом, решение задачи интеллектуального воспитания учащихся средствами учебных текстов предполагает:

- 1) создание условий для актуализации наличного ментального опыта конкретного ученика (учет предпочитаемых способов кодирования информации, наличных когнитивных схем, особенностей имеющейся базы знаний, уровня сформированности житейских и научных понятий, своеобразия интеллектуальной саморегуляции, индивидуальных познавательных предпочтений и т.д.);

- 2) создание условий для обогащения индивидуального ментального опыта этого ученика (выработка умения работать в режиме использования разных способов кодирования информации, расширение набора когнитивных схем, дифференциация и интеграция вербальных и невербальных семантических структур, формирование системы понятий, развитие способности осуществлять произвольный и произвольный контроль своей интеллектуальной деятельно-

сти, формирование открытой познавательной позиции и высокого уровня метакогнитивной осведомленности, создание условий для освоения широкого репертуара различных познавательных стилей и активизации широкого спектра эмоционально-оценочных впечатлений).

Заключение

Появление инновационных образовательных технологий, отвечающих современным запросам и требованиям, предполагает объединение фундаментальных психологических теорий и педагогических разработок. Новое научное направление, в рамках которого возможен подобного рода продуктивный синтез, – это психодидактика школьного образования (в частности, психодидактика школьного учебника).

Один из перспективных путей интеллектуального воспитания учащихся в рамках психодидактического подхода – это конструирование учебных текстов нового типа. Работа с такого рода текстами – анализ, понимание, интерпретация, самостоятельное создание авторских текстов – это важный резерв интеллектуального воспитания личности в процессе обучения.

1. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника: Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2006. – 384 с.

2. *Обогащающая модель обучения в проекте МПИ: Проблемы, раздумья, решения.* Вып. 1 / Под ред. Гельфман Э.Г. Томск: Изд-во ТГУ, 2002. – 180 с.

3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

4. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-ое изд, перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

5. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. 2-ое изд. СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

6. Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание и функциональная грамотность: приоритеты в сфере школьного образования // Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России "Психология и современное российское образование", 8–12 декабря 2008 года, Москва, 2008. С. 381-383.

7. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Издательство "Институт психологии РАН", 2012.–288 с.

Психологическое сопровождение образовательного пространства высшей школы как условие личностного и профессионального становления будущего специалиста

Хребина С.В., Пятигорский государственный лингвистический университет,
г. Пятигорск

Современная образовательная политика России не может не оказывать влияния на процессы социализации личности. Среди приоритетов образовательной политики оказались: создание в стране системы непрерывного образования, отвечающего потребностям развития и самореализации человека в новой социокультурной ситуации; его гуманизация и гуманитаризация; психологическая поддержка субъектов образовательного процесса; социально-психологическая защита детства; глобальное образование; гражданское воспитание, т.е. воспитание поколений, способных к переустройству общественной жизни, производства, к сохранению и приумножению культуры, экологии и правопорядка.

Образовательное пространство на сегодняшний день позиционируется в качестве контекстной среды развития личности на различных этапах ее становления. Оно насыщено массой стимулов, потенциальных возможностей способных стимулировать и фасилитировать развитие психического потенциала человека, выступая своеобразным психологическим мостом, соединяющим растущего человека с общечеловеческой культурой, опытом и историей. В силу масштабности стоящих перед ней задач, организационное совершенствование системы образования, основанное на реализации идей гуманизации, предполагает дальнейшее развитие психологической практики с гуманистической личностной ориентацией.

Личностно ориентированная психологическая практика представляет собой такой вид практики,

целью которой является создание условий для развития, саморазвития и самореализации личности в гармонии с самим собой и обществом. В качестве наиболее соответствующей целям и содержательным особенностям функционирования системы образования в настоящее время рассматривается психологическая практика сопровождения развития его субъектов.

Психологическое сопровождение в технологическом плане выступает как система средств, включающих в себя различные формы, методы и приемы помощи личности. Оно предназначено для решения возникающих у ребенка (или связанных с ним субъектов образования) проблем или их предупреждения в условиях образовательного процесса. Эта технология помогает анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с участниками педагогического процесса.

В настоящее время речь идет как о создании теории, так и о практической реализации личностно-ориентированной системы образования и воспитания, которая вобрала бы в себя все ценное, накопленное в зарубежном и отечественном образовании.

В эпицентре актуальных проблем государственной образовательной политики оказалась также проблема оптимизации отношений между представителями разных этносов и культур. Усилившиеся межнациональные конфликты, разгорающиеся национальные страсти, борьба за защиту национальных ценностей, распространение форм этнической и расовой дискриминации свидетельствуют о том, что проблема национальных противоречий и этнических особенностей начинает занимать одно из центральных мест в образовательной политике.

В настоящее время следует позаботиться о подготовке человека к межэтническому взаимодействию. Для обучения такому взаимодействию создаются специальные программы, названные «культурными ассимиляторами», которые являются техниками когнитивного ориентирования. Однако до настоящего времени нет ассимиляторов, в которых были бы учтены многонациональные субъекты взаимодействия, что особенно актуально для России.

В связи с тем, что во многих регионах России работают педагоги, не имеющие опыта межкультурного общения и четких представлений об этнических различиях между народами, необходимы разработка и внедрение моделей и программ типа «культурного ассимилятора». Это одна из основных задач, стоящая перед современной системой образования высшей школы.

При этом следует различать педагогические и психологические задачи развития личности, которые хотя и взаимообуславливают друг друга, но, тем не менее, не являются тождественными. Педагогические задачи связаны с созданием условий, необходимых для профессионального и личностного роста педагогов и студентов, для создания личностного пространства, которое наполнялось бы не только бытовым, но и «психологическим сервисом». К нему следует отнести: создание психологической атмосферы сотрудничества, доверия, взаимопонимания, взаимопомощи, овладение гуманистическими стратегиями и тактиками взаимодействия, возможности сохранения личностной свободы, овладение способами транслирования себя и своих ценностных ориентаций и установок реальному окружению, а также создание возможностей психологической защиты, поддержки в решении личностно значимых проблем.

Гуманизация образования обозначила приоритетные направления, как в развитии личности, так и в развитии содержания образования, включенного в такую образовательную единицу (структуру) как высшая школа. Гуманистические психологи рассматривают обучение как процесс, направленный на учащегося как центральную фигуру этого обучения. Трудность решения проблем гуманизации заключается в том, что педагогическое образование находится только в стадии поиска решения конкретных проблем, возникающих в рамках новой - личностно-ориентированной - парадигмы. Образование, как институт социализации, только накапливает опыт, требующий своего дальнейшего развития, осмысления и внедрения.

Образование должно учитывать все происходящие изменения, меняя, соответственно, свою структуру, т.е. не быть закрытой, инертной системой, осваивать новые технологии. Проводником инновационной деятельности в образовании и воспитании выступает преподаватель. Именно от него зависит успех внедряемых инноваций, конструктивное преодоление трудностей, встречающихся в практической деятельности.

В современной образовательной практике и настоящее время наблюдается консерватизм профессионального мышления многих педагогов, что затрудняет внедрение новых идей и технологий в образовательный процесс учреждений. Личностная ориентация зачастую остается лишь декларацией, т.е. фактическое функционирование государственных образовательных учреждений не ориентировано на реализацию личностного потенциала человека, его свободное самоопределение. Необходимо создать инновационное образовательное пространство, где личность сможет реализовать значимость собственного "Я" и обрести осознание значимости других людей.

Реализация модели личностно-ориентированного образовательного пространства вуза, основанной на идеях гуманизации, непрерывности, интеграции, регионализации, культуросообразности и персонализации предполагает такие направления работы, как: переориентация позиций педагога и студента с субъект-объектных на субъект-субъектные, с репродуктивных на рефлексивно-творческие, с воспринимающих на активно-действующие; внедрение личностно-развивающих технологий; личностная готовность педагога к осуществлению субъект-субъектных отношений; повышение общей и профессиональной культуры педагогов и учащихся; личностная готовность педагогов и учащихся к восприятию идей личностно-ориентированного образования; реализация феномена отраженной субъектности в образовательной процессе.

Однако, педагоги, в большинстве своем, не могут декларируемые идеи операционализировать. Для этого необходимо внедрение в практику образовательных учреждений организации обучающих занятий. Организационно это может быть оформлено как групповая и индивидуальная работа психологов и руководителей с педагогическим коллективом. Такие занятия могут принимать разнообразные формы: беседы, тестирования с последующим самоанализом и осознанной самокоррекцией, семинаров, организаций творческих работ развивающего характера, деловых игр, дискуссий, индивидуальных консультаций, конструктивного психологического анализа занятий, психологической поддержки, обучения способам саморегуляции, самоконтроля и др.

Такая работа может идти по трем направлениям. Необходимо активизировать осмысление педагогами сущностных характеристик и психолого-педагогических технологий личностно-развивающего взаимодействия и новых подходов к обучению. Особое внимание следует обратить на развитие мотивации педагогов к личностному и профессиональному росту, к саморазвитию. Важным аспектом является необходимость помощи в культурно-экзистенциальном самоопределении педагогов. Не следует забывать о развитии коммуникативных навыков, формировании гибких линий поведения в процессе взаимодействия, повышении уровня субъективного контроля.

Особым направлением работы развивающего характера с педагогическим составом является теория и практика оказания психологической помощи, поддержки участникам процесса взаимодействия. Предпосылкой возможности оказания такой помощи окружающим, в том числе студенту, является высокий культуральный уровень развития педагога. Повышение культурального уровня должно стать одной из основных задач развития педагогических кадров. Профессионализм включает в себя не только отличное знание преподаваемого предмета, методические навыки, применение эффективных технологий обучения, развитый социальный интеллект, но и высокий культуральный уровень. Повышение культуры общения и культурной эрудиции педагога предполагает организацию интересных встреч со специалистами в других областях, создание клубов (книголюбца, киноведа и т.п.), культурного просвещения.

В образовательной теории и практике также необходимо учитывать, где территориально расположено учебное заведение, так как тип поселения является реальной предпосылкой для появления социально-типических и индивидуально-неповторимых черт в поведении, общении, деятельности. В городской и сельской ментальности оказываются по-разному выраженными и проявленными ценностные ориентации, уровни притязаний, способы жизнедеятельности, специфика взаимодействий и взаимоотношений, социальные нормы, обычаи, традиции, т.е. основные переменные, входящие в понятие "ментальность", в содержание понятия "образ жизни". Поэтому все создаваемые и внедряемые новые концепции личностно-развивающего образования должны ориентироваться на подготовку жизни человека в опреде-

ленном социокультурном пространстве, а существующие образовательные учреждения в реализации своих планов и программ должны исходить из того, что им необходимо обеспечить полноценную культурную социализацию своих выпускников, гуманизацию образовательно-воспитательного процесса и всей системы отношений, органичную взаимосвязь с социокультурной средой.

В качестве основных механизмов личностного и профессионального становления будущего специалиста выделяют образовательные программы, обладающие инновационно-творческой направленностью, рефлексию, смену личностно-профессиональной позиции (от отстраненности к включенности), перевод деятельности участников педагогического процесса из режима получения информации в режим инновационной разработки. Личностная направленность в образовании выступает как процесс, сопутствующий либерализации всей жизни общества и поэтому нуждается в специальном культивировании. Предпосылкой и средством освоения этого подхода являются идеи личности и гуманизации образования, предполагающие отказ от жесткой ориентации на обслуживание потребностей государства и переход на позицию вовлечения личности в образовательную деятельность.

Данное положение позволяет сделать вывод, что приоритетным направлением в профессиональном образовании должно стать обучение студентов операциям методологического и смысло-поискового характера, способствующее выработке внутренней позиции по отношению к будущей образовательной деятельности, а также выбору в сфере практического применения личностно-ориентированных средств (приемов, технологий и т.п.).

Таким образом, первостепенной задачей подготовки субъектов образования к реализации личностно-развивающего воспитания и обучения является разработка методических пособий, раскрывающих принципы и критерии подготовки методологически грамотного преподавателя, способного к рефлексии как возможности проникнуть в глубину процессов и явлений. Содержание методолого-теоретического блока должно отражать и реализовывать возможность развития деятельности сознания будущего педагога на уровне личностной рефлексии, мотивирования, критичности, опосредования, смыслотворчества, самоактуализации и самореализации.

Ведущим условием организации личностно-развивающего взаимодействия выступает такое содержание образования, которое обеспечивало бы развитие личности специалиста во всей совокупности ее индивидуально-психологических особенностей, духовных потребностей и социально-нравственных качеств. Моделируя образовательный процесс высшего профессионального учреждения, необходимо было проектировать не только механизм развития и саморазвития личности студента, но и преподавателя.

Понимание моделирования как способа деятельности позволяет студентам осознать и от-рефлексировать будущую профессиональную деятельность не на уровне ЗУНов, а на уровне включения их во всесторонний анализ закономерностей образовательного процесса, что обеспечивает развитие культуры методологического мышления, способности оперативно переносить информацию в контекст деятельности и общения. Моделирование обеспечивает студенту и преподавателю четкое осознание своих позиций в образовательном процессе относительно каждого участника и каждого компонента деятельности. Моделирование позволяет создать интегрированную социально-образовательную среду развития будущего профессионала. Именно гуманизация и гуманитаризация образования обеспечивают развитие культуры и творчества будущих конкурентоспособных специалистов.

В современных социально-экономических и политических условиях в непрерывном образовании необходима перестройка личностно-профессионального опыта, осуществление которой возможно лишь путем внедрения инновационных проектов, способных выступить средством поддержки человека. Их содержание предполагает не пассивное принятие участниками образования заданных извне ценностей, требований и норм, а их активное участие в разработке теоретических и практических основ собственной профессиональной деятельности.

Образование есть важнейший ресурс развития. Это положение связано с изменением общего взгляда на положение человека, рост его способностей и творческих сил. Образование человека и наука становятся конкурентными на экономическом рынке, связанном с современными производственными силами.

Высокообразованный, культурный, динамичный, творческий, фасилитирующий и конструктивный специалист – таким мыслится и задается сегодня итог общего и профессионального образования, что, в свою очередь, зависит от той системы требований, которые предъявляются к выпускникам вузов. Данный эталон определяет ценность и востребованность специалистов на рынке образовательных услуг. Однако, специалисты такого типа не могут быть подготовлены образовательными учреждениями, сохраняющими в качестве своего теоретического и методологического основания традиционную парадигму, получившую название «знаниево-ориентированной».

Становится понятно, что подготовка нынешних специалистов должна быть приведена в соответствие с новой образовательной парадигмой, предусматривающей личностную направленность процесса обучения студентов. Она основана на идеях гуманизации, фундаментализации, гуманитаризации, технологизации и личностного развития. Именно они, как полагают нынешние теоретики и методологи образования, смогут обеспечить подготовку специалистов, способных работать в условиях новой цивилизации с более высокими экономическими, экологическими, технологическими, энергетическими и информационными стандартами.

Одним из основных направлений преобразования вуза на идеях личностно-ориентированного образования должна стать новая организация работы всех его подразделений. Это значит, что каждый сотрудник должен получить точное представление о функциях, которые соответствуют его статусу и о влиянии своей деятельности на общий результат. Чтобы вуз не стал набором механических отношений, он должен действовать алгоритмизировано, эффективно, надежно и предсказуемо.

Речь идет о создании особого типа управленческой деятельности. Кадровая функция должна преобразоваться из регистрационно-контрольной в развивающую. Мы предполагаем, что администрация вуза должна поставить задачу не только поиска и подбора преподавателей и других сотрудников, но и планирования развития карьеры значимых для вуза специалистов (деканов, заведующих кафедрой, заведующих лабораторией и т.д.), оценки работников управленческого аппарата, повышения их квалификации. Исходя из идей личностно-ориентированного образования, в вузе основной должна стать забота о человеческом ресурсе. С этой целью необходимо побуждать служащих и преподавателей вуза максимально участвовать в процессе труда и управления.

Организационная парадигма позволила сформулировать ряд подходов, существенных с точки зрения повышения эффективности управления. К их числу относятся следующие: поощрение у сотрудников таких качеств как открытость и рефлексивность;

иницирование конструктивных конфликтов и дискуссий между представителями разных точек зрения; формулирование целей и задач в процессе работы, а не спускание их сверху; подбор людей, совместимых и принимающих друг друга.

Гуманистическая парадигма рассматривает любую организацию, в том числе и вузовскую, как культурный феномен. При этом сама культура рассматривается сквозь призму соответствующих эталонов развития, отраженных в системе знаний, идеологии, ценности, законов и в повседневных ритуалах социальной общности.

Развитие университета как личностно развивающего пространства требует осознания ведущих идей, обуславливающих целенаправленность и продуктивность этого процесса. К ним относятся следующие идеи: конституирование статуса университета в качестве высшего личностно и профессионально воспроизводящего института; осуществление единства образовательных, научных и культурных задач деятельности университета; предоставление университету больших степеней свободы в отборе содержания образования, определении тематики фундаментальных и прикладных исследований, развитии духовной сферы личности, предоставлении образовательных, научных, культурных и других услуг, в том числе, и для продолжения образования на поствузовском уровне (магистратура, аспирантура, докторантура).

Реализация названных идей развития университета возможна при условии прицельного отбора системы вариативных принципов его деятельности, среди которых наиболее значимыми являются: единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности в условиях широкой гуманитаризации содержания университетского образования; фундаментализации содержания университетского образования во взаимосвязи с практической

направленностью профессиональной подготовки; культурологический подход к отбору содержания университетского образования, позволяющий обеспечить развитие и самоопределение личности в контексте мировой и отечественной культуры; гуманизация образовательного процесса университета, ориентирующая на применение личностноразвивающих, инновационных педагогических технологий, формирующих субъективно-творческую позицию обучающихся как в учебной, так и в исследовательской деятельности.

Современное психологическое сопровождение, как вид психологической практики, представляет собой единство ряда организационных мер: органичное сочетание диагностики проблемы и субъектности потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичной помощи в его осуществлении.

В задачи психологического сопровождения входит распространение организационных способов оптимизации деятельности на всех своих субъектов. Успешно организованное психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в «зону развития», которая ему пока недоступна.

Организация психологического сопровождения, в силу его субъектной значимости и смысловой насыщенности, вызывает определенные трудности. Любая институциональная модель управления сложной социальной системой представляет собой иерархическую структуру, объективно предрасположенную к бюрократизации и ослаблению обратной связи. Применительно к проблеме психологического сопровождения образования это имеет особое значение, поскольку подлинное развитие может реализоваться лишь в свободном волевом акте, а любая регламентация (даже из самых лучших побуждений) ему препятствует.

Очевидно, что избежать этого можно, если при проектировании системы психологического сопровождения образования не ограничиваться включением всех ее подсистем в линейно-иерархическую структуру образовательного менеджмента, а формировать горизонтальные связи на всех уровнях, начиная с ее первичной ячейки – диады «учитель-ученик». В итоге формируется сложная многоуровневая конфигурация, характеризующаяся взаимоналожением горизонтальных и вертикальных связей и разновекторным взаимодействием составляющих ее подсистем, как между собой, так и с окружающей средой.

Обобщая выше сказанное, можно отметить, что психологическое сопровождение образовательного пространства вуза представляет собой особенный вид деятельности, предназначенный для содействия человеку и обществу в решении широкого круга проблем, порождаемых жизнью человека в социуме. Его психологический аспект заключается в жизненном самоопределении, в подготовке к осуществлению выборов и кризисных ситуациях, самораскрытию и устранении субъективных препятствий к развитию, в укреплении психологического здоровья и успешной будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - Рига, 1995.
2. Хребина С.В., Дмитриевич Е.В. Развитие смысловой сферы личности как условие успешной профессиональной подготовки студента. Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2013. – 297 с.
3. Хребина С.В., Юндин Р.Н. Психологические особенности представлений студентов вуза об инновационных образовательных технологиях как условие личностно-профессионального развития. Монография. - Пятигорск: ПГЛУ, 2011.
4. Хребина С.В. Организационная психология образования: феноменология и концепция развития. Монография. - Пятигорск: ПГЛУ, 2007. – 288 с.

Психолого-педагогическая поддержка детей из семей мигрантов как направление профилактики подростковых конфликтов на этнической почве

Черкасова С.А., Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г.Тула

За последние двадцать лет наблюдается выраженность миграционных процессов в нашей стране. Согласно социологическим данным Россия занимает третье место по объему миграции, при этом наблюдается нарастание пребывания экономических и вынужденных ми-

грантов. В том числе увеличивается и количество детей из семей мигрантов, которые получают образование в российских школах. Проблемы взаимодействия мигрантов и принимающего населения, различные аспекты проблемы социокультурной адаптации мигрантов, этнических конфликтов исследуются как отечественными, так и зарубежными этнологами, культурологами, социологами, психологами и педагогами (Пантелеев А.Б., Бондырева С.К., Гриценко В.В., Лебедева Н.М., Павленко В.Н., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Сусоколов А.А., Шайгерова Л.А., Шлягина Е.И., Adler P. S., Berry J.W., Rack P.H. и др.).

В настоящее время эти проблемы являются приоритетными в деятельности международных государственных и общественных организаций (ООН, ЮНЕСКО). Основным документом является Декларация принципов толерантности (ЮНЕСКО, 1995), в которой этническая толерантность определяется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого разнообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности». Правительством России с 2001 года принята Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в Российском обществе». Одним из направлений реализации Программы является «создание и применение в образовательных учреждениях всех уровней образовательных программ, направленных на формирование толерантного сознания, веротерпимости и обучение межкультурному диалогу».

Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства это - проблема непринятия со стороны коренного населения, и как следствие появление этнических конфликтов. Достаточно остро проблема конфликтов на этнической почве стоит в подростковой среде, где негативные установки, этностереотипы, этноцентризм сочетаются с возрастными особенностями подростков: повышенная возбудимость, агрессивность, эмоциональная экспансия. «Подростковый синдром» усиливает, гипертрофирует и абсолютизирует разницу между «своими» и «чужими», что приводит к всплеску межэтнической конфликтности. Поэтому подростки наиболее чувствительный контингент для любой пропаганды разжигающую межнациональную рознь. Все это может приводить к возникновению в менталитете подростка – формирующейся личности - зародышей шовинизма, ксенофобии, этнических и расовых предубеждений.

Особую актуальность, данная проблема обретает в связи с реализацией национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в которой сформулированы ключевые социальные результаты образования, такие как: российская гражданская идентичность и стремление к консолидации общества, основанные на способности взаимопонимания и взаимного доверия представителей различных конфессиональных групп, взаимодействию культур при сохранении этнической идентификации. Таким образом, перед современным обществом стоит задача подготовки подрастающего поколения к жизни в открытом гражданском обществе, где сосуществуют представители разных национальностей и этнических групп.

Работа по психологической профилактике межэтнических конфликтов в подростковой среде целесообразно проводить в общеобразовательной школе, которая является как культурно-образовательным центром для детей и молодежи, так и средой, где происходит взаимодействие подростков принадлежащих к различным этносам.

Традиционно психологическая профилактика включает в себя три вида: первичную, вторичную и третичную. Учитывая влияние ближайшего социального окружения, психологическая профилактика должна быть, направлена не только на подростков, но и на всех участников образовательного процесса включая семьи детей мигрантов и семьи их сверстников, педагогический коллектив школы.

Первичная профилактика заключается в системе действий просветительского характера, направленных на формирование позитивных и толерантных форм поведения. Так же данный этап должен включать диагностику этнической толерантности у подростков и педагогов, нарушения адаптации у детей мигрантов. На этапе первичной профилактики возможно составление цикла психолого-педагогических программ помощи для недавно переселившихся семей мигрантов:

- организация курсов русского языка для родителей мигрантов;
- привлечение родителей детей-мигрантов к участию в образовательном процессе шко-

лы (совместные проекты, совместная творческая и трудовая деятельность);

- проведение консультаций для родителей по проблемам семейного воспитания.

Вторичная профилактика направлена на формирование этнической толерантности и компетентности у принимающего (коренного) населения (тренинговые занятия), которая включает в себя организацию работы с педагогическим коллективом школ по формированию межэтнической компетентности (организация семинаров, круглых столов).

Третичная профилактика - это система действий, направленная на изменение уже сложившихся интолерантных форм поведения и позитивное развитие личностных ресурсов подростков, в том числе и подростков других этносов. Данный этап предполагает проведение ряда мероприятий:

- организация индивидуальных консультаций психолога с родителями детей-мигрантов по вопросам воспитания в условиях адаптации к новой стране и культуре («телефон доверия», анонимные кабинеты психолога);

- организация социально-психологического тренинга с моделированием позитивного поведения в ситуациях межкультурного взаимодействия и конфликтными ситуациями, в которых участвуют дети и родители из разных этнических групп и педагоги;

- организация взаимодействия родителей детей-мигрантов с педагогическим коллективом (выполнение совместной трудовой и творческой деятельности, тематические родительские собрания, индивидуальные консультации педагогов родителей по вопросам обучения детей-мигрантов).

Психолого-педагогическая поддержка детей из семей мигрантов – это одно из основных направлений входящих, как в первичную, так и во вторичную и третичную профилактику конфликтов на этнической почве в подростковой среде. Психолого-педагогическая поддержка состоит из нескольких этапов.

Первый этап включает мероприятия по адаптации детей мигрантов в новой для них школьной среде:

- 1) Обучение русскому языку (при необходимости);

- 2) Цикл занятий психолога по формированию норм и правил поведения в школе, ознакомление с культурой коренного населения;

- 3) Диагностика возможных проблем в поведении, общении, обучении и эмоционально-личностном развитии (тревожности, агрессивности, самооценки и самопринятия, эмоционального отношения к школе и сверстникам). Целесообразно использовать такие психодиагностические методики как методика САТ, опросник родительского отношения Варга, Столина, тест Розенцвейга, цветовой тест Люшера, методику цветописи, разработанную Лутошкиным, цветовой тест отношений (ЦТО), адаптированный Эдкиным, тест школьной тревожности Филиппса, тест описания конфликтного поведения Томаса, методика «Диагностика принятия других» (по шкале Фрейя), методика «Диагностика общей коммуникативной толерантности» В.В. Бойко, методика «Интолерантность-толерантность» Л. Г. Почебут.

Второй этап направлен на формирование толерантного поведения и коррекцию возможных нарушений поведения, общения, обучения и эмоционально-личностного развития:

- 1) Программа совместных тренинговых занятий детей-мигрантов и их сверстников по формированию коммуникативных навыков и навыков толерантного поведения.

Программа реализуют следующие задачи:

- ознакомить студентов с понятиями «толерантность», «толерантная личность», «этнос», «этническая толерантность» и др.;

- способствовать осознанию этнических стереотипов сознания, значимости проблемы воспитания в себе качеств толерантности личности;

- развить способность к принятию собственной этнической идентичности, произвести ознакомление со способами саморегуляции эмоциональных состояний;

- сформировать такие элементы толерантности в контексте этнических отношений, как эмпатийное понимание и безусловное принятие;

- способствовать развитию модели толерантного поведения в отношениях с другим этносом, предполагающей вести конструктивный диалог, использовать тактику сотрудничества и компромисса, приёмы бесконфликтного взаимодействия.

Среди психолого-педагогических технологий, направленных на развитие толерантности, незаменимы именно такие, которые являются, во-первых, лично ориентированными, во-вторых, имеющими диалогическое основание и, в-третьих, рефлексивными. Поэтому, на занятиях целесообразно применять разнообразные методы, формы и приемы совместной деятельности: элементы тренинга, сюжетно-ролевые и деловые игры, беседы в кругу, мини-лекции, тестирование, анкетирование участников, индивидуальную и групповую рефлексию, использование материалов СМИ, дискуссии и диалоги, разбор конфликтных ситуаций, моделирование ситуаций, психотехнические игры и упражнения. Также на занятиях используются ролевые игры, которые помогают лучше понять особенности людей другой национальности, игры и упражнения на формирование эмпатии и принятия «Другого» (например, упражнения «Друг для друга», «Мы так похожи»), упражнения по работе с гневом, обидой (например, упражнения «Копилка обид», «Обиженный человек», «Детские обиды»); коммуникативные и перцептивные игры (например, «Зубы дареного коня», «Я знаю, что тебе снилось»); психологические дилеммы; арттерапевтические приемы (коммуникативное рисование, создание коллажей посвященной дружбе народов, идеям толерантности);

2) Индивидуальные психокоррекционные занятия и психологическое консультирование детей имеющих нарушения поведения, общения, обучения и эмоционально-личностного развития.

Основными направлениями психологической коррекции адаптационных нарушений являются смягчение эмоционального дискомфорта у детей; повышение их активности и самостоятельности; устранение вторичных личностных реакций, обусловленных адаптационными нарушениями, такими, как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и др.; коррекция самооценки, уровня самосознания, формирования эмоциональной устойчивости и саморегуляции.

Третий этап – мониторинг дальнейшего развития, обучения и воспитания детей из семей мигрантов.

Таким образом, проведение целой системы специальной работы школьного психолога по психолого-педагогической поддержке детей из семей мигрантов, позволит успешно адаптироваться последним, а также снизить риск возникновения подростковых конфликтов на этнической почве.

Литература:

Куликова Т.И. Опыт реализации спецкурса «Этническая толерантность в межкультурном взаимодействии» в процессе подготовки педагогов-психологов // «Психология в вузе» (Науч.-метод. Журнал). 2009, - № 4 - С. 107-113

Пантелеев, А. Б. Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Моск. психол.-соц. ин-т. – М., 2007. – 22 с. – Режим доступа: http://www.mpsinst.ru/uploads/File/avt_panteleev.doc

Черкасова С.А. Современные направления профилактики межэтнических конфликтов в подростковой среде / Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование в условиях модернизационных процессов современного общества»//Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013.

Возможности организации психологической помощи учащейся молодежи на основе сочетания теории, эксперимента и практики

Чернышев А.С.,

Курский государственный университет,

г. Курск

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-06-00876)

Кризисные явления в становлении духовно-нравственной сферы современной молодежи и пути их преодоления в последнее время активно обсуждаются в отечественной психологической теории и практике. В рамках нашего подхода используется принцип проектирования пси-

хологической помощи молодежи в условиях региона (Курской области) на основе единства теории, эксперимента и практики.

Методологические положения В.М. Бехтерева, Б.Ф. Ломова о единстве теории, эксперимента и практики как продуктивном направлении в психологических исследованиях стали особенно актуальными в наше время, когда осознается тенденция снижения интереса к эксперименту и принимаются меры по сохранению и развитию экспериментальной психологии в нашей стране. Большая заслуга здесь принадлежит профессору В.А. Барабанщикову, объединившему опыт экспериментальной работы более ста современных отечественных психологов в ряде крупных академических изданий.

И тем не менее, актуальность проблемы не снижается, что отмечается в работах авторского коллектива под руководством А.Я. Анцупова. Авторы оценивают умаление тенденции исследования реального поведения и деятельности людей за счет приоритета работы с понятиями одним из признаков скрытого методологического кризиса современной отечественной психологии.

Однако, мы полагаем, что традиции сочетания теории, эксперимента и практики, сложившиеся в отечественной науке, особенно в фундаментальном опыте А.С. Макаренко, дают основания для реализации данного подхода в решении ряда крупномасштабных задач, в частности, в образовании.

В этой связи кратко остановимся на описании работы кафедры психологии Курского государственного университета по проектированию психологической помощи современной учащейся молодежи на примере региона.

Теоретические основания. Параметрическая концепция малых групп, разработанная Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым, А.Н. Лутошкиным и др., раскрывала значительные потенциалы группы как субъекта совместной деятельности для преобразования окружающей социальной среды в социально ценном направлении и для формирования зрелой личности членов группы.

В более поздних работах наших сотрудников С.В. Сарычева, С.Г. Елизарова, Ю.А. Лунева и др. раскрыты новые субъектные свойства групп («надежность») и формы мотивации включения групп в систему социальных организаций разного уровня по линии: группа – другие группы – основная организация (школа, факультет) – организации более высокого социального статуса.

Установлено, что вхождение группы как субъекта в систему социальных организаций значительно обогащает социальную психологию группы и, особенно, ее влияние на индивидов через обнаруженный нами механизм статусно-позиционной структуры положительного социального самочувствия личности. Данный феномен является целостным образованием, включающим в себя следующие позиции: удовлетворенность личности своим социометрическим статусом в группе; удовлетворенность авторитетом своей группы среди других групп; удовлетворенность социальной престижностью своей основной организации среди других организаций и т.д. Такая обогащенная, социально «широкая» удовлетворенность личности своим положением в социуме снимает ограничения в системе «индивид – группа» и лежит в основе позитивного отношения личности с обществом.

Следовательно, психологическая помощь развивающейся личности возможна через группу, включенную в качестве субъекта в систему социальных организаций разного уровня. Таким образом, необходимо экспериментально создавать особую социальную среду. Мы ее определили как «развивающая социальная среда» (социальный оазис).

В принципе, наш подход определяет содержание помощи молодежи как оптимизацию ее жизнедеятельности посредством создания развивающих социальных сред. Теоретические основания создания подобных сред находятся в концепциях С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, Л.И. Уманского, А.Л. Журавлева, В.В. Рубцова, В.И. Панова, А.В. Брушлинского и др. Весьма современными и плодотворными представляются идеи Э. Фромма о социальных оазисах и их постепенном расширении на все общество как основном средстве «духовного оздоровления человечества».

Социально-психологическая помощь учащейся молодежи наиболее эффективна в условиях экспериментально созданной социальной среды с высокими духовными характеристика-

ми совместной жизнедеятельности, то есть особого микросоциума, заметно отличающегося по ряду показателей от обычной среды – своего рода социального оазиса.

В авторском понимании развивающая социальная среда – это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп.

Создание развивающих социальных сред требует новых методологических подходов. Известные методы групповой психотерапии не могут в полной мере решить эту задачу по следующим причинам:

во-первых, развивающая социальная среда в отличие от психотренинговых групп должна быть открытой общностью и оказывать определенное влияние на более широкий социум;

во-вторых, в психотренинговых группах часто возникает проблема переноса приобретенного психологического опыта в реальную жизнь и соотнесения, «увязывания» начавшихся личностных изменений с относительно ригидным социальным окружением;

в-третьих, у многих участников психокоррекционных групп складывается «синдром навязчивых сложных интерпретаций», что затрудняет социальную адаптацию и развитие личности;

Мы считаем совершенно справедливым вывод Л.А. Петровской о том, что работа в тренинговых группах обеспечивает лишь инициацию, толчок к личностному росту, является его начальной стадией. Основная же стадия реализуется «в сфере послегрупповой повседневной жизнедеятельности участников». Разработанные нами социальные технологии направлены на построение отношений сотрудничества и социального прогресса в континууме от межиндивидуального до межгруппового взаимодействия.

Эффективность крупномасштабной помощи и оздоровление социальных отношений во все более широком пространстве обеспечиваются включением социальных технологий в реальную жизнь людей, постепенным сглаживанием содержательных различий, границ между деятельностью, организованной психологами и педагогами, и повседневной жизнью.

Построение развивающей социальной среды как базовый принцип социально-психологической помощи обеспечивает и впечатляющую масштабность воздействия. Количество одновременно обучаемых достигает двухсот и более человек. Разработанные технологии являются универсальными по возможности переноса и применения в различных организационных условиях работы с молодежью.

Реализация потенциала развивающих сред достигается за счет специфического способа ее освоения – социального обучения. Социальное обучение – это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей.

По своему предмету и методам оно является одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле – значит помочь человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе. Частной задачей социального обучения является обучение общению как организация целенаправленного овладения человеком средствами и способами коммуникации с другими людьми. Цель социального обучения – создать благоприятные условия для обретения личностью качеств субъектности – самостоятельности, активности, ответственности и социабельности в самом широком значении этого слова. Социально обученный человек владеет искусством жить в обществе, созидая социальные отношения на основе своего неповторимого личностного потенциала.

Понятие «субъектность» личности отражает ее способность самостоятельно творить свой жизненный путь, реализовать все виды специфической человеческой активности – творческой, свободной, нравственной. В социальном обучении можно выделить три основных направления развития субъектности личности:

рефлексивное – осознание положительного образа «Я» и своей социальной позиции. Личностная рефлексия является формой саморегуляции на высшем – ценностно-смысловом – уровне развития личности;

поведенческое – расширение арсенала практических умений жить в гармонии с другими

людьми.

Основным содержанием социального обучения является создание благоприятных условий для позитивного личностного самоопределения. Положительная оценка именно потенциала, а не имеющихся личностных характеристик и опыта дает эмоциональное состояние оптимистичности и в то же время не дает возникнуть самоуспокоенности, ограничивающей активность. Эта позиция отражает желание гармонизировать социальные отношения. Конструктивность личностной позиции по сути есть проявление субъектности в социальных отношениях и выражается в направленности на социальное созидание.

Эксперимент основывался на гипотетическом положении о том, что периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным лидерским и личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп.

Высокосодержательная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане совместная деятельность является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя ее направленность и качественное своеобразие. Развивающая социальная среда сочетает высокую социально-психологическую защищенность ребенка с необходимостью проявить большое физическое и психическое напряжение, рационально использовать время в связи с включением в разнообразные социально значимые совместные деятельности («веер деятельности»). Чтобы избежать иллюзий о легком достижении счастья, вводятся специально запланированные экстремальные ситуации для подготовки молодежи без больших потерь находить достойный выход из них.

В рамках развивающей социальной среды изменяется содержание и стиль общения за счет включения таких компонентов, как: социально созидательный поиск правильного пути в жизни. Значительный контраст, существующий между данной общностью и традиционными учебно-воспитательными организациями, создает дополнительный эффект психологического воздействия на личность. Атмосфера деловой активности, уважительного отношения к каждому, эстетическая насыщенность повседневной жизнедеятельности и совместные переживания успехов и неудач создают особое эмоциональное родство молодых людей, формируют их нравственное и эстетическое сознание. Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры».

Организационно экспериментальная ситуация создавалась в рамках психологической школы молодежных лидеров в системе дополнительного образования в регионе, открытая в 1960-е годы Л.И. Уманским и А.С. Чернышевым и функционирующая до настоящего времени, в которой ежегодно проходят лидерскую подготовку 200-300 старшеклассников, а за 50 лет подготовлено свыше 35 тысяч воспитанников, многие из которых стали крупными организаторами в различных сферах народного хозяйства. Контингент формируется, прежде всего, из творческих и инициативных учащихся, способных после обучения самостоятельно сплотить детский коллектив, стать лидерами в своих школах.

Практика. Устойчивая воспроизводимость позитивных результатов данного эксперимента в течение многих лет позволила перейти к реализации третьего звена принципа Б.Ф. Ломова о единстве теории, эксперимента и практики – организации практики применения проектирования развивающих сред в регионе.

В настоящее время в регионе на основе теоретической модели психологической школы лидеров создано еще шесть аналогичных центров несколько иного профиля в зависимости от специфики контингента современной молодежи. Например, международный центр «Монолит» – для неформальных молодежных объединений России, стран ближнего и дальнего зарубежья (рук. – канд. пед. наук А.П. Трубников). Для «трудных подростков» функционирует лагерь «Спасатель» (рук. – В.Е. Пилипенко и Е.Л. Полонская); интеллектуально одаренные школьники «нашли себя» в центре «Магистр» (рук. – канд. пед. наук Р.Н. Проскурина); «Гайдаровец» – центр для подготовки лидеров в разновозрастных отрядах школьников (рук. – В.Г. Шалимова).

Таким образом, в Курской области сложилась сеть профильных центров не только отдыха, но и личностного развития современной молодежи, в которых ежегодно реализуется около 40 профильных программ, рассчитанных на молодежь разных категорий.

Управление деятельностью профильных центров осуществляет Комитет по делам молодежи и туризму Курской области (председатель – А.А. Чертова), а научно-теоретическую составляющую обеспечивает кафедра психологии Курского госуниверситета (зав. кафедрой, профессор А.С. Чернышев, доцент Д.В. Беспалов).

В итоге ежегодно в Курской области психологическую поддержку получает около тысячи молодых людей и формируются высокоорганизованные, сплоченные молодежные коллективы.

Выводы. Высококачественная и многоплановая жизнедеятельность подростков и юношей в психологически обогащенных средах привела к значительным личностным изменениям – «социальному обновлению личности» (термин А.В. Шаронова) как на уровне сознания, так и на уровне поведения. Одновременно шло и формирование высокоорганизованных, психологически зрелых групп.

Наиболее значимые личностные изменения произошли в следующих сферах:

обогащении «Я» - концепции за счет качественных позитивных образований в структуре самооценки и уровня притязаний, нахождении новых личностных ресурсов для самоактуализации;

системе установок на личную позицию в социально-ценном изменении окружающей среды. В этой связи для иллюстрации приведем несколько наиболее типичных вариантов самоопределения:

духовно-нравственной составляющей мироощущения и социального самоопределения. Молодые люди обращались к народным традициям, добра и справедливости, настроены на бескорыстную помощь престарелым и одиноким людям, сформировался комплекс духовно-нравственных качеств, которые они приобрели в данных организациях (социальную чувствительность к людям и их проблемам; способность к общению, дружбе, оптимизм, стремление к успеху в решении социально значимых проблем и т.д.);

определилась гражданская позиция в реализации своего потенциала через принцип «свободы для...» и следования социально ценным идеалам, подражанию людям, прославившим отечество своим трудом;

определенная часть воспитанников профильных центров лидеров добились карьерного роста, они стали успешными руководителями в различных сферах народного хозяйства региона;

воспитанники центров систематически включаются в добровольческую деятельность в регионе, что вопреки мнению о бездуховности и меркантильности – отражает их готовность к участию в жизни других людей, оказанию им помощи. В этом проявляется гуманизм как базовая ценность личности;

наличие большого числа воспитанников профильных центров в регионе оказывает большое влияние на молодежное движение, а сами центры как престижные молодежные организации стали ценностью для подростков и юношей. Среди них ведущую роль региональная психологическая школа лидеров «Комсорг».

Успешность деятельности психологической школы по оказанию социально-психологической помощи учащейся молодежи оказала положительное влияние на общественное сознание региона. Школа вошла в общественное сознание региона как большое и полезное дело по воспитанию молодежи, как ценность и гордость Курской области. Так, например, во время презентации Курской области в Москве во Всероссийском выставочном центре правительство и губернатор области сочли целесообразным включить в достижения региона материалы о психологической школе.

Литература

Анцупов А.Я., Кандыбович С.Л., Крук В.М., Тимченко Г.Н., Харитонов А.Н. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935–2007 гг. / Под ред. проф. Анцупова А.Я. М.: Студия «Этника», 2007. 232 с.

Барабанщиков В.А. Экспериментальный метод в Российской психологии // Современная

экспериментальная психология: в 2 т. / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. Т. 1. С. 13–31.

Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М.: Наука, 1994. 400 с.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.– Воронеж, 1996. 392 с.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 498 с.

Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. и др. Психологический мониторинг детей, родителей и учителей в районах радиоактивного загрязнения. Вып. 1. Мироощущение подростков и старшеклассников. М.: Ред.-изд. центр «Помощь», 1996. 42 с.

Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: дисс. в виде научного доклада ... д-ра психол. наук. М., 1999. 132 с.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.

Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.

Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 347 с.

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во МГУ, 1982. 168 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 705 с.

Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М., 2008. 416 с.

Современная экспериментальная психология: в 2 т. / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. Т. 2. 493 с.

Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: (Избранные труды). Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2001. 208 с.

Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. М., 1994. № 10. С. 38–46.

Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.

Чернышев А.С., Лунев Ю.А., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В. Психологическая школа молодых лидеров. М.: Москов. психолого-социальный ин-т, 2005. 275 с.

Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лобков Ю.Л., Скурятин В.И. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Кварта, 2007. 210 с.

Шаронов А.В. Организация отдыха, оздоровления, занятости детей и подростков и оказание им психологической помощи // Психологическое обозрение. 1996. №1 (2). С. 58–62.

Юревич А.В. «Асоциальная социализация» как основа нравственной деградации общества // Вестник Российской академии наук. 2011. Т. 81. N 1. С. 3–10.

Развитие рефлексивных ресурсов личности в профессиональном образовании средствами новых информационных технологий

Чернявская В.С., Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток

Определение образа инновационного будущего, национальных интересов для России связано с проектом формирования и воспитания субъекта, способного сделать реальным именно этот образ будущего. Однако, по мнению О.С. Анисимова, В.Е. Лепского, В.А. Филимонова, качество подготовки в вузах часто не соответствует требованиям инновационного стратегического развития общества и государства [1,2,3].

Настоящее время требует образовательных стратегий и возможностей развития для студента как личности и профессионала на базе современных гуманитарных и, прежде всего, психологических подходов, таким образом, могут быть созданы возможности определения внешних и внутренних ресурсов его развития, как стратега, «строителя» не только своей профессиональной жизни, но и субъекта развития общества и государства.

Постановка стратегических задач и решение стратегических проблем неразрывно связа-

ны и с разработкой современной методологии инновационного развития. Эти идеи находят свое отражение в образовании и стратегической деятельности.

О.С. Анисимов, В.Е. Лепский, В.А. Лефевр показали, что внутренние ресурсы инновационной активности определяются рефлексивными возможностями личности [1,2,4]. Инновации и перспективы развития страны чаще всего связывают с информационно-технологическим направлением - именно это направление профессионального образования в настоящее время стало базовым в представлениях об инновациях. Однако качество подготовки специалистов информационно-технологического направления не успевает за текущими и, особенно- за перспективными потребностями отрасли и экономики страны в целом. Особая проблема в области этого вида образования - недостаточный уровень гуманитарной и, что важно - психологической подготовки студентов.

Важность научно - психологических основ в развитии информационно-технологического направления профессионального образования отмечает В.А. Филимонов, он указывает также на то, что ключевым дефектом российской системы образования является отсутствие у выпускников навыков комплексного многодисциплинарного подхода не только к стратегическим, но и к практическим ситуациям профессиональной деятельности. Этот дефект может быть скорректирован только развитием рефлексивных ресурсов образовательного процесса в вузе, коллективно распределенной рефлексивной активностью его субъектов.

Мы обнаружили целый ряд противоречий:

между перспективностью формирования у профессионалов (или будущих профессионалов), работающих в информационно-технологических направлениях рефлексивных ресурсов личности и неопределенностью целевых ориентиров в государственных требованиях к их компетенции;

между важностью рефлексивных ресурсов личности в формировании профессионализма специалистов информационно-технологического направления и недостаточной разработанностью содержательных критериев и оценочных показателей ее развития;

между востребованностью рефлексивных ресурсов личности профессионала в области информационных технологий и отсутствием научно обоснованных моделей, способствующих их формированию в процессе высшего образования, повышения квалификации, переподготовки.

Выявленные противоречия позволили обосновать необходимость разработки моделей профессионального образования, способствующих развитию рефлексивных ресурсов личности у специалистов, (будущих специалистов) информационных технологий (бакалавров ИТ-направления и учителей) в образовательном процессе вуза и повышения квалификации и переподготовки кадров.

В соответствии с подходом Д.А. Леонтьева к разработке теории личностного потенциала, его структура представляет три ключевых компонента: потенциал самоопределения; потенциал реализации; потенциал сохранения. Компоненты рефлексивного потенциала личности специалиста информационно-технологического направления представляют: а) рефлексивно-проектная компетенция, способствующая разрешению неопределенности; б) педагогическая интенциональность в реализации информационных технологий, как потенциал намеренности обучения; в) рефлексивный ресурс информационно-технологической компетентности преподавателя вуза, как потенциал устойчивости информационно-технологической компетентности педагога вуза.

Каждый из указанных компонентов планируется к изучению нашим научным коллективом.

В настоящее время ведется работа по двум направлениям: 1) (совместно с нашей аспиранткой Н.Л. Слугиной) в направлении обоснования и внедрения в практику профессионального образования модели формирования рефлексивно-проектной компетенции у будущих бакалавров информационно-технологического направления; 2) (совместно с аспиранткой В.В. Дудко) развитие педагогической интенциональности в процессе повышения квалификации средствами информационных технологий.

В первом исследовании выявлена сущность рефлексивно-проектной компетенции в контексте междисциплинарного синтеза знаний как осознание будущим бакалавром своих воз-

возможностей и ограничений при разработке и реализации проектов информационных систем, способность к созданию надситуативного ресурса для решения задач с высоким уровнем неопределенности и готовность расширять арсенал используемых стратегий при осуществлении проектной деятельности.

Охарактеризовано содержание компонентов рефлексивно-проектной компетенции: рефлексивно-перспективный, профессионально-рефлексивный, проектный, стратегический.

Определено место рефлексивно-проектной компетенции в перечне общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров информационно-технологического направления. Разработаны критерии и определены показатели сформированности рефлексивно-проектной компетенции у будущих бакалавров Информационно-технологического направления, раскрывающиеся через показатели низкого, среднего, высокого уровней.

Обоснована, разработана и реализована в учебном процессе модель формирования рефлексивно-проектной компетенции, представляющая собой целостный процесс взаимодействия взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, технологического, критериально-результативного.

Выявлены, обоснованы и внедрены условия формирования рефлексивно-проектной компетенции у будущих бакалавров информационно-технологического направления: внедрение в образовательный процесс схемы кросс-технологий ситуационного центра; выполнение студентами совместного учебно-исследовательского проекта контекстного типа (разработка, создание и презентация видеofilма или программного средства); обеспечение процесса обучения видеосъемкой как средством объективной обратной связи для проведения анализа студентами собственной деятельности; междисциплинарная преемственность педагогических условий, которая заключается в реализации указанных условий в рамках других дисциплин профессионального цикла.

Доказано, что разработанная модель и условия способствуют формированию рефлексивно-проектной компетенции у студентов – будущих бакалавров информационно-технологического направления.

Во втором исследовании разработан оригинальный подход к образовательным явлениям, основанный на интеграции феноменологического и деятельностного подхода к исследованию категории интенциональности, как компонента рефлексивного ресурса личности.

Определен новый феномен, связанный с произвольностью образа как сущности педагогической интенциональности, обогащающий представления о направленности, педагогической направленности.

Определено, что педагогическая интенциональность - это рефлексивная компетентность учителя, которая представляет собой системное проявление знаний о сути, основаниях и истоках образовательных результатов, умении организовывать учебную ситуацию, основанную на принципах деятельностного подхода с учетом осознанного поведения учащихся по отношению к личным целям и результатам.

Введено новое понятие, описывающее новую компетентность учителя, доказана продуктивность ее различения и развития для успешного решения учителем его профессиональных задач.

Разработана рефлексивно-морфологическая модель педагогической интенциональности, представленная компонентами; сконструированы педагогические условия, базирующиеся на результатах исследования внешних и внутренних противоречий реализации системно-деятельностного подхода в системе общего образования и способствующие продуктивному развитию педагогической интенциональности как новой рефлексивной компетентности учителя, которые могут быть использованы для построения нетрадиционных моделей повышения квалификации.

Изучены и описаны возможности организации интерпретационно-рефлексивного пространства средствами Интернет-технологий Веб 2.0 для развития педагогической интенциональности в процессе повышения квалификации учителей.

Рефлексивная основа педагогической интенциональности отражает способность учителя оценивать уровень развития своей педагогической интенциональности и проектировать условия ее повышения.

В работах нашего коллектива, основываясь на известных и становящихся подходах к рефлексии как источнику развития личности, мы разрабатываем варианты развития рефлексивных ресурсов личности в профессиональном образовании средствами новых информационных технологий.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Стратегическое мышление: проблема достижения разумного уровня.- М., 000 «Угрешская типография», 2012.-556с.
2. Лепский В.Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития.- М.: Изд-во «Когито-Центр», 2010.-250с
- 3.Филимонов В.А Технологии ситуационного центра в высшем образовании/ Чернявская В.С.Филимонов В.А. /Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Территория новых возможностей№3(12), 2011 С. С.144-148
4. ЛефеврВ.А. Рефлексия. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2003, 496с.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика/Под ред. Д.А. Леонтьева.- М.: Смысл, 2011.- 680с
6. Слугина Н.Л. Кросс-технологии: развитие метакогнитивных стратегий с помощью информационных технологий / Н.Л. Слугина, В.С. Чернявская// В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. №10(34) (Экономика и инновационное образование).
7. Дудко В.В. Педагогическая интенциональность как компетентность учителя. // Мир науки, культуры и образования. 2013. №4[41]. С. 232 – 234

Снижение компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательного учреждения: искусство жить в реальности

Чижова К.И., к.п.н., доцент,
Оганесян А.Г., магистрант,
МГПУ г.Москва

В последние годы компьютерные технологии приобрели большую популярность во всем мире. Работа на компьютере является обязательным условием для подавляющего большинства видов деятельности, обучение в школе и на всех последующих этапах образования также требует взаимодействия с компьютером. Массовая компьютеризация оказала влияние и на межличностное общение, которое строится по большей части с помощью компьютера с использованием различных интернет – технологий, таких как социальные сети, электронная почта и другие. Повсеместное использование компьютера привело к возникновению у пользователей компьютерной зависимости, которая является одной из форм нехимической зависимости. Нехимическими называются зависимости (аддикции), где объектом зависимости становится поведенческий паттерн, а не психоактивное вещество (ПАВ).

Компьютерная зависимость – это форма поведенческой аддикции, характеризующаяся навязчивым стремлением человека уйти от повседневных забот и проблем в виртуальную реальность с целью улучшения своего эмоционального самочувствия, при этом достигнутое улучшение эмоционального самочувствия подобным способом является временным и проходит вне контакта с компьютером, именно по этой причине зависимый стремится вновь и вновь оказаться за компьютером.

Проблема компьютерной зависимости возникла в США и экономически развитых странах Западной Европы в конце 80-х годов 20 века. В странах СНГ она появилась в конце 90-х годов, в связи с более поздним развитием информационных технологий. Первое исследование компьютерной зависимости в психологии было проведено в 1980-х годах английским психологом М. Шоттоном, впервые использовавшим термин «аддикция» (от англ. addiction — склонность, пагубная привычка) в контексте взаимодействия человека с компьютером.

Компьютерная зависимость сопровождается следующими психологическими симптомами: появление чувства радости, эйфории при контакте с компьютером; ожидание («предвкушение») контакта; сокращение времени на прием пищи или прием пищи перед монитором; отсутствие контроля времени, проведенного за компьютером; желание увеличить время препровождения за компьютером; неспособность спланировать окончание сеанса рабо-

ты за компьютером; появление чувства усталости, раздражительности, гневливости, угнетения, пустоты, депрессии при отсутствии контакта с компьютером; использование компьютера для снятия внутреннего напряжения, подавленности, тревоги; возникновение проблем в отношениях с окружающими; забывание о домашних делах, учебе, встречах и договоренностях в ходе работы за компьютером; пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером; предпочтение проводить время за компьютером реальному общению с близкими и друзьями; отрицание наличия у себя симптомов компьютерной зависимости. Физическая симптоматика компьютерной зависимости включает в себя нарушение зрения, снижение иммунитета, головные боли, повышенная утомляемость, бессонница, боли в спине, в запястьях (туннельный синдром).

Компьютерная зависимость проявляется в форме интернет – зависимости и зависимости от компьютерных игр.

Интернет обладает определенными свойствами, которые делают его популярным аддиктивным агентом, - это возможность анонимных социальных интеракций; возможность для реализации представлений и фантазий с обратной связью, включая различные варианты идентичности, социальных ролей; уникальные возможности поиска нового собеседника, отсутствие необходимости удерживать его внимание; расширение возможностей для коммуникации в различных виртуальных группах, дающих возможность для получения определенного социального статуса; неограниченный доступ к информации.

По данным исследований отечественных психологов (Егоров А.Ю., 2007; Кулаков С.А., 1998; Лоскутова В.А., 2004; Старшенбаум Г.В., 2006) интернет - зависимость развивается у 25% пользователей в течение первого полугодия и у 58% пользователей в течение второго полугодия пользования Интернетом. При этом число активных пользователей постоянно увеличивается.

Особую опасность компьютерная зависимость представляет для подростков, которые находятся на начальном этапе своего формирования и крайне уязвимы перед зависимостями. Подростки все чаще предпочитают активному отдыху и живому общению проведение своего досуга за компьютером, играя в компьютерные игры и общаясь на интернет-сайтах, убегая из реальной жизни в иллюзорную, виртуальную жизнь.

Подростки с компьютерной зависимостью более склонны к агрессивному поведению по сравнению с подростками, не страдающими компьютерной зависимостью. При этом на уровень агрессивности подростков влияет агрессивность содержания некоторых компьютерных игр. Согласно теории социального научения, компьютерные игры, содержащие модели агрессивного поведения, влияют на враждебность подростков, которые воспроизводят подобные модели поведения в реальности.

В то же время психоаналитические теории утверждают, что компьютерные игры дают возможность отреагировать на вытесняемые подростком агрессивные импульсы, выразить чувства гнева, злости, проявление которых не одобряется в обществе. Это в свою очередь способствует тому, что подростки со временем начинают использовать компьютерные игры в качестве универсального инструмента для разрешения собственных проблем и спонтанно возникающих желаний, вместо того, чтобы заниматься решением своих проблем и удовлетворением своих потребностей в реальной жизни.

Отечественными исследователями (Иванов М.А., Жданов В.Ф., Носов Н.А., 1997) обнаружено и экспериментально подтверждено, что в личности подростков, увлекающихся компьютерными играми, происходят негативные изменения независимо от наличия у них компьютерной аддикции.

Таким образом, очевидна необходимость снижения компьютерной зависимости у подростков не только в деятельности специализированных профилактических и коррекционных учреждений, но и в психолого-педагогической практике в образовательных учреждениях.

В настоящее время в России и за рубежом модели и программы снижения компьютерной зависимости у подростков в образовательных учреждениях практически отсутствуют. В психологии и социальной педагогике компьютерная зависимость недостаточно изучена, в медицине компьютерная зависимость официально не признана болезнью (сторонниками данной позиции являются К. Суррат, К. Мюррей, Дж. Гохол). Так, людей с компьютерной зависимо-

стью пытаются лечить по стандартным схемам лечения зависимости от азартных игр в наркологических или психиатрических клиниках, что имеет крайне низкую эффективность.

Вместе с тем в мировом научном сообществе активно занимаются решением проблемы компьютерной зависимости. С каждым годом интенсивность исследований возрастает, появляются новые работы отечественных и зарубежных авторов, посвященные проблеме компьютерной зависимости.

Современной теоретической разработкой разных сторон феномена интернет - зависимости занимаются в нескольких направлениях. Так, философией изучаются теоретические аспекты информатизации современного общества (М. Кастельс, Б.В. Марков, Т. Моррис-Сузуки, Н.В. Рейнгард, В.Б. Сикорский, Э. Тоффлер, М. Фаслер, А.В. Чугунов, Х. Шрадер и др.); проблемы виртуального образования рассматриваются в современных исследованиях Н.В. Апатов, Л.С. Зазнобина, М.И. Фокеева и др.; изучение места и роли Интернета в системе средств дистанционного образования осуществляется А. Любжиным, Т. Малых, В.М. Монаховым и др.

Многие исследования в зарубежной (А. Голдберг, Р. Дэвис, М. Орзак, М. Шоттон, К. Янг и др.) и отечественной (Н.И. Алтухов, К.Ю. Галкин, А.Е. Войкунский, А.Ю. Егоров С.А. Игумнов, А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская, А.В. Котляров, В.Д. Менделевич, Ц.П. Короленко, Б.Г. Сигал, В.А. Лоскутова, А.В. Гоголева, Е.В. Янко и др.) психологии направлены на изучение интернет - зависимости и игровой компьютерной зависимости как психологического явления, обусловленного особенностями психики человека.

Образовательные учреждения, в частности школы, имеют реальную возможность проведения комплексной психолого-педагогической деятельности по снижению компьютерной зависимости у подростков.

У школы есть возможность взаимодействовать с родителями. Эффективность психолого-педагогической деятельности по снижению компьютерной зависимости у подростков напрямую зависит от активного участия родителей в этом процессе, ведь зависимое поведение часто формируется в дисфункциональных семьях, где между членами семьи нет взаимопонимания и доверительных отношений, родители не знают возрастных физиологических и психологических особенностей подростков, что приводит к конфликтным взаимоотношениям, к отчуждению и к одиночеству, которые, в свою очередь, способствуют появлению у подростков девиантного (отклоняющегося) поведения, в том числе, компьютерной зависимости. В связи с этим, необходимо просвещать родителей по вопросам компьютерной зависимости: о причинах, формах и последствиях компьютерной зависимости, о методах ее преодоления.

Решение проблем подростков в сфере межличностных отношений и общения также является необходимым условием снижения компьютерной зависимости, так как в основе ее появления (как и других зависимостей) находятся естественные потребности подростков в общении, признании и принятии; желание уйти от реальности; чувство одиночества; низкий уровень духовного развития; отсутствие смысла жизни; отверженность значимыми людьми; неспособность взять ответственность за свою жизнь на себя; поиск легкого способа немедленно получения удовольствия.

Таким образом, основа снижения компьютерной зависимости у подростков – это переключение их внимания на другую, конструктивную деятельность (при этом важно выявить именно такую деятельность, которая подросткам нравится) и на реальное общение (необходимо формировать у подростков умение общаться с реальными людьми таким способом, чтобы общение было интересным, безопасным и приносило радость, а также умение справляться с конфликтными ситуациями в реальной жизни без бегства в виртуальный мир, ведь от этого проблемы не уменьшаются, напротив, становятся больше).

В связи с актуальностью проблемы компьютерной зависимости у подростков мы провели диагностику компьютерной зависимости у 80 подростков в возрасте 11-14 лет, являющихся учениками 6-х и 7-х классов в школе № 572 города Москвы (2013 год).

По результатам диагностики (по методике К. Янг «Тест на выявление интернет – зависимости», адаптированный А. В. Буровой и по методике выявления субъективного отношения к Интернету «Незаконченные предложения», разработанной А.Е. Жичкиной и Е.А. Щепиной) была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 8 человек (10 % от об-

щей выборки), у которых выявлена чрезмерная увлеченность компьютером, в частности пребыванием в Интернете, где они в основном играют в онлайн-компьютерные игры и общаются в социальных сетях.

Респонденты из экспериментальной группы отметили, что в Интернете их настроение улучшается и без Интернета их жизнь была бы скучной и невыносимой. В качестве излюбленной деятельности в Интернете подростки назвали общение в социальных сетях, онлайн-компьютерные игры и просмотр видеоматериалов. Подростки также отметили, что обращаются к Интернету в учебно-познавательных целях, с помощью Интернета они делают домашние задания или находят нужную информацию, которую родители им предоставить не могут.

Изучение уровня развития коммуникативных способностей подростков показало, что у них отмечается низкий уровень развития коммуникативных способностей, они обычно замкнуты и необщительны, с трудом знакомятся с людьми и не стремятся к этому. Им не нравятся шумные компании, они предпочитают одиночество. В то же время у некоторых испытуемых отмечается средний уровень общительности, они довольно легко знакомятся с людьми при необходимости, не устают от общения, но при удобном случае больше проводят времени за другими занятиями, не любят многословие и частое общение в компании, хотя иногда с удовольствием принимают участие в групповых играх и делах.

В целом результаты диагностики показали, что данные подростки предпочитают времяпрепровождение за компьютером общению с друзьями, склонны к агрессивному поведению и практически не владеют коммуникативными умениями и навыками, необходимыми для социально приемлемого общения, которое приносило бы радость и удовлетворенность.

Учитывая результаты проведенной диагностики, в рамках исследования мы разработали психолога – педагогическую программу снижения компьютерной зависимости у подростков «Искусство жить в реальности».

Цель программы – снижение компьютерной зависимости у подростков. Программа состоит из диагностического, коррекционно-развивающего (12 занятий для подростков) и консультационного (3 занятия для родителей и педагогов, которые проводятся отдельно) блоков.

Диагностический блок направлен на выявление компьютерной зависимости у подростков, на изучение их коммуникативных способностей и склонности к агрессивному поведению.

В коррекционно-развивающем блоке решаются следующие задачи: выяснить уровень знаний подростков о компьютерной зависимости и просветить их по вопросам компьютерной зависимости; повысить у подростков уровень самопознания и уверенности в себе, снизить уровень агрессивности, формировать социально приемлемые нормы поведения и коммуникативных навыки; научить их выражать мысли и чувства другим людям в процессе реального общения; изучить систему ценностей подростков, побудить их вслух говорить о своих положительных качествах, формировать и развивать новые положительные личностные качества, улучшить понимание подростками особенностей своей самооценки; подкрепить позитивное восприятие подростками себя, развивать у них способность увидеть позитивные черты в других людях; показать подросткам, что в жизни есть много интересных и радостных способов времяпрепровождения без компьютера, формировать у них представления о здоровом и свободном от зависимостей образе жизни. Формирующие занятия проводятся в форме групповых дискуссий, тренингов и различных упражнений.

В консультационном блоке решаются следующие задачи: просвещение и консультирование родителей и педагогов образовательного учреждения по вопросам компьютерной зависимости у подростков; мотивация родителей на участие в процессе снижения компьютерной зависимости своих детей; обмен опытом между родителями в вопросах снижения компьютерной зависимости; просвещение родителей по вопросам сохранения и укрепления психологического здоровья членов семьи, что в свою очередь способствует снижению компьютерной зависимости у подростков.

Занятия консультационного блока проводятся в форме групповых дискуссий, просвещающих рассказов и консультирования (при необходимости возможны индивидуальные консультации). В процессе занятий осуществляется просмотр и обсуждение документального фильма об интернет – зависимости «Паутина» (Режиссер: Михаил Крикуненко, Россия, 2005)

и документального фильма «Виртуальная агрессия» (режиссер: Валентина Матвеева, Россия, 2003г.).

Программа «Искусство жить в реальности» успешно апробирована в рамках исследования. Результаты повторной диагностики в экспериментальной группе показали, что увлеченность подростков времяпрепровождением за компьютером значительно снизилась, у них сформировались новые коммуникативные умения, которые способствовали более качественному и частому общению с реальными людьми, поведение подростков стало менее агрессивной.

Таким образом, эффективная психолого – педагогическая работа по снижению компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательного учреждения требует соблюдения следующих условий: своевременной диагностики компьютерной зависимости у подростков; проведение с ними психолого-педагогической работы в таких формах, как - дискуссии, ролевые игры, тренинги; тесное сотрудничество с семьей - просвещение родителей по вопросам компьютерной зависимости, повышения педагогической и психологической культуры родителей, организация для них занятий - семинаров, практикумов, тренингов (совместных вечеров, культурных программ, конкурсов, экскурсий, походов и других мероприятий, в которые будут вовлечены и подростки); просвещение учителей по вопросам компьютерной зависимости, повышение их психологической культуры, в частности проявление уважения и сочувствия к подросткам, страдающим компьютерной зависимостью.

Психолого - педагогическая деятельность по снижению компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательного учреждения должна быть направлена:

на формирование у подростков интереса к времяпрепровождению в реальной жизни и к живому общению;

на формирование у подростков коммуникативных умений и навыков, необходимых для неагрессивного, качественного общения в реальном мире.

Реализовать психолого – педагогическую деятельность по снижению компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательного учреждения возможно с помощью психолого – педагогических программ по снижению компьютерной зависимости, в процессе которых происходит просвещение подростков о преимуществах реальной жизни, о разных способах интересного, приятного, безопасного времяпрепровождения в реальном мире.

В процессе осуществления психолого – педагогической деятельности по снижению компьютерной зависимости у подростков мы убедились в том, что подростки, убегая от одиночества и неудовлетворенности своей реальностью в виртуальный мир, ищут там принятия, признания и одобрения. Они играют в компьютерные игры с целью стать победителем: мальчики пытаются стать рыцарями, девочки – принцессами (по словам самих подростков).

Исходя из этого, мы пришли к выводу, что в психолого – педагогической деятельности по снижению компьютерной зависимости необходимо помочь подросткам осознать свои достоинства и ценность человеческой жизни в реальном мире, тем самым формируя у подростков желание быть порядочным человеком и добиваться успехов в реальной жизни, а не попадать в виртуальное рабство, ставя компьютерные технологии выше человека, ведь какие бы не были компьютерные технологии «умные» и «интересные», они являются техническим продуктом, созданным самим человеком.

Результатом психолого – педагогической деятельности по снижению компьютерной зависимости у подростков должна стать твердая убежденность подростков в том, виртуальное «счастье» – это иллюзия, настоящее человеческое счастье заключается в возможности быть человеком и личностью и жить свободной от зависимостей реальной жизнью. Психолого – педагогическая деятельность должна

помочь подросткам постигать искусство жить в реальности.

Литература

1. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
2. Завражин С.А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте // Вопросы психологии.-2008.-№ 5.-С.25-33.
3. Лоскутова В. А. Интернет - зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: диссертация ... кандидата медицинских наук: 14.00.18 / место защиты: Новосибир-

ская государственная медицинская академия / Лоскутова Виталина Александровна.- Новосибирск, 2004.- 107 с.

4. Чижова К.И. Психологические особенности компьютерной зависимости подростков / Актуальные проблемы социального развития разных групп населения в социокультурном пространстве столичного мегаполиса: сборник статей по результатам городской межвузовской научно-практической конференции / под общ. ред. К.И. Чижовой.- М.: МГПУ, 2013.-188с.

Представления педагогов детского сада о современных детско-родительских отношениях

Шабас С.Г., Гуманитарный университет,
Г. Екатеринбург

В последнее десятилетие наблюдаются значительные изменения во взаимоотношениях всех субъектов воспитательно-образовательного процесса в детском саду: детей, педагогов и родителей. В связи с социально-экономической модернизацией российского общества появляются новые законодательные и нормативные акты, регулирующие деятельность системы образования в Российской Федерации, что прямо сказывается на взаимодействии педагогов с ребенком и его семьей. Особую роль в развитии, воспитании и обучении ребенка законодательно в настоящее время закрепляется за родителями или их законными представителями.

В связи с этим особую значимость имеют представления педагогов дошкольных образовательных учреждений об особенностях функционирования современной семьи и специфике детско-родительских отношений, их умении взаимодействовать с окружением ребенка, учитывая все многообразие семейных отношений.

Для повышения психолого-педагогической культуры педагогов в г. Екатеринбурге с 2009 года в Муниципальном бюджетном учреждении информационно-методический центр «Екатеринбургский Дом Учителя» под руководством Управления образования Администрации г. Екатеринбурга были организованы курсы повышения квалификации для педагогов, специалистов и администрации дошкольных образовательных учреждений

Основные направления развития современного дошкольного образования и специфика взаимодействия всех субъектов воспитательно-образовательного процесса автором данной статьи были разработаны и представлены слушателям на следующих циклах:

1. Современный ребенок в образовании: взаимодействие с педагогом (72 часа)

2. Приемственность детского сада и школы в условиях внедрения ФГТ и ФГОС (72 часа)

В рамках прохождения обучения слушателям предлагалось пройти две отчетности- текущую и итоговую, каждая из которых состояла из анализа собственной педагогической деятельности и анализа взаимодействия всех субъектов воспитательно-образовательного процесса

Так, например, цикл «Современный ребенок в образовании: взаимодействие с педагогом» включал практическую работу (текущая отчетность) следующего содержания:

Анализ детско-родительских отношений в условиях образовательного учреждения

1. Проанализировать, как относятся родители к следующим особенностям развития ребенка:

Физическое развитие,

Социальная зрелость и адаптивность,

Развитие гигиенических навыков и привычки к здоровому образу жизни,

Развитие интеллекта,

Развитие эмоционально-волевой сферы,

Развитие коммуникативности (со взрослыми и детьми),

Отношение ребенка к родителям, к взрослым,

Специфика поведение,

Другое

2. Определить, как относятся родители к себе, как к родителю

3. Показать отношения между родителями в группе, в учреждении

4. Проанализировать отношение родителей к педагогам и администрации учреждения

5. Выявить отношения родителей с другими членами семьи

6. Представить Ваше личное отношение к современным детско-родительским отношениям.

7. Что, по Вашему мнению, необходимо изменить в отношениях родителей (семьи) к ребенку

Цикл «Преемственность детского сада и школы в условиях внедрения ФГТ и ФГОС» включал практическую работу (текущая отчетность) следующего содержания:

Анализ психолого-педагогических проблем организации преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и школой.

Основные проблемы, связанные с педагогами.

Основные проблемы, связанные с детьми.

Основные проблемы, связанные с родителями.

Основные проблемы, связанные с организацией взаимодействия (деятельность администрации детского сада и школы).

В рамках итоговой отчетности (зачета) слушателям предлагалось выработать рекомендации по организации взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса при обеспечении преемственности ФГТ и ФГОС. Так, было предложено представить следующую информацию:

Ваши предложения для улучшения обеспечения преемственности между детским садом и школой при взаимодействии педагогов ДОУ и ОУ.

Ваши предложения для улучшения обеспечения преемственности между детским садом и школой при взаимодействии педагогов ДОУ и родителей.

Ваши профессиональные проблемы в процессе взаимодействия при подготовке ребенка к школе.

Все виды отчетности (текущая и итоговая) проводились в виде публичной защиты представленного материала, где была создана возможность широкого обсуждения всеми слушателями выявленных проблем.

В течение 5 лет через представленные курсы прошло около 1650 человек, данные зачетных работ которых были мною, как преподавателем курсов, зафиксированы и проанализированы.

В результате анализа представлений воспитателей, специалистов и администрации дошкольных образовательных учреждений было выявлено следующее:

Все педагоги считают, что главную роль в воспитании, развитии и обучении ребенка дошкольного возраста играет семья и родители ребенка.

Педагоги считают, что детско - родительские отношения можно представить в следующем образом:

Отношения родителей к детскому саду, педагогам и образовательному процессу;

Отношения родителей к ребенку в условиях дошкольного образовательного учреждения

В первой группе отношений, по мнению слушателей курсов, можно выделить следующие группы родителей:

Родители, которые полностью делегируют полномочия по развитию и воспитанию ребенка детскому учреждению и педагогам (70-80% современных родителей);

Родители, которые берут всю ответственность за ребенка на себя (10-15 % современных родителей);

Родители, адекватно распределяющие ответственность между собой и педагогами (до 5 %)

В целом, для современных родителей, считают педагоги характерно следующее:

- мало внимания уделяют нуждам и потребностям ребенка;

-перегружают ребенка, посещениями различных групп развития и подготовки к школе;

-очень мало играют с ребенком;

-имеют слабые представления о возрастных и психолого-педагогических особенностях дошкольников;

-не придают значения материалу, пройденному ребенком в детском саду;

-имеют противоречивые требования к ребенку у разных членов семьи, что затрудняет

взаимодействие педагога с семьей;

- не стараются повышать авторитет взрослого (педагога и родителя) у ребенка ;
- не оценивают в полной мере труд педагогов и специалистов детского сада;
- слабо интересуются успехами ребенка в различных видах детской деятельности

Во второй группе отношений педагоги выделяют следующие отношения родителей к ребенку:

- Ребенок как игрушка- инфантилизация ребенка;
- Ребенок как обуза- физическая и психологическая заброшенность ребенка;
- Ребенок как кумир семьи- главенствующая роль ребенка в семье;
- Ребенок как партнер- адекватное восприятие ребенка

По представлениям педагогов, чтобы улучшить детско-родительские отношения в современной семье необходимо:

- Постоянно повышать психолого-педагогическую культуру родителей;
- Улучшать знания родителей о методах и способах воспитания ребенка- дошкольника;
- Усиливать взаимодействия родителей с педагогами и специалистами детского сада.

Данные, полученные педагогами при анализе собственных представлений о взаимодействии всех субъектов в дошкольном образовательном учреждении могут быть использованы в работе каждого педагога для повышения качества психолого-педагогического сопровождения ребенка.

Таким образом, опираясь на информацию, полученную при анализе детско-родительских отношений, каждый педагог может выработать направления работы с разным контингентом родителей и определять формы и методы сотрудничества с ними, которые позволят оптимизировать воспитательно-образовательный процесс.

Опыт работы с младшими школьниками по предупреждению проявления буллинга

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
Проект № 14-16-71011 а/Ц)

Шалагинова К. С., Тульский государственный педагогический университет, г. Тула

В настоящее время психологов и педагогов всего мира волнует вопрос о возникновении в ученических классах особой ситуации взаимодействия учащихся между собой – ситуации буллинга, или школьной травли.

Явление буллинга в образовательной среде все больше становится международной проблемой. После того, как D. Olweus в конце 70-х гг. Провел первое изыскание по предотвращению проблемы буллинга, было сделано много исследований, которые позволили глубже понять проявления буллинга, поведение в ситуации буллинга и факторы, его вызывающие. К сожалению, данная проблема до сих пор не получила должного внимания в нашей стране.

Школьное насилие – это вид насилия, при котором имеет место принуждение, применение силы между детьми или учителями по отношению к ученикам. Явные проявления насилия могут быть направлены не только против отдельных лиц, вызывающих к себе повышенный интерес окружающих, но и целой группы. Насилие может носить как единичный, так и длительный характер и проявляться в большинстве случаев в форме физического или психологического насилия. Понятием, наиболее точно отражающим ситуацию насилия в образовательной среде, является буллинг. В качестве научного понятия под буллингом понимается длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, не способного защитить себя в данной ситуации (Т.Е. Серова). Это форма жестокого обращения, когда физически или психически сильный индивид или группа получает удовольствие, причиняя боль, насмехаясь, добиваясь покорности и уступок, завладевая имуществом более слабого. При этом пострадавшие склонны испытывать стыд и неуверенность в себе, но предпочитают не сообщать об издевательствах. Дети, которых травят, часто отличаются социальной и эмоциональной незрелостью, уязвимостью, непониманием неписаных правил, несоблюдением норм. Поэтому у взрослых часто возникает соблазн обвинить в травле самого

ребенка. Учителя, обсуждая проблему школьной травли, предпочитают называть ее проблемой изгоя. Но это всегда проблема коллектива, а не жертвы.

Тем не менее возможно, дело не только в злобности окружающих. Хорошо бы присмотреться, расспросить учителей, предложить школьному психологу поприсутствовать на уроках и понаблюдать. Результаты бывают ошеломительными. Ребенок в школе может оказаться совсем не таким, какой он дома. Если ситуация с травлей повторяется раз за разом в разных кругах общения, можно сделать вывод, что у ребенка есть какой-то дефицит социальных навыков.

Жертвами постоянной или эпизодической травли становятся около 20-25 % школьников, причем мальчики чаще, чем девочки. Типичная жертва травли — ученик школы в социально неблагополучном районе, ребенок из несчастливой семьи, часто ссорящийся с родителями и подумывающий о побеге из дома. 80 % жертв систематической травли постоянно находятся в подавленном настроении.

Обидчиками чаще других становятся дети, с которыми плохо обращаются дома, подвергают их насилию. Такие дети обычно стараются доминировать над другими. Они чаще своих сверстников, не участвующих в травле, имеют психические проблемы и проблемы поведения, склонны к оппозиционному и вызывающему поведению. Жертвы травли в 2-3 раза чаще страдают головной болью и болеют. У всех участников травли — и обидчиков, и жертв, но особенно у жертв — значительно выше уровень мыслей о самоубийстве и самоповреждении, чем у их благополучных сверстников. Мальчики, подвергающиеся травле, наносят себе физические повреждения в четыре раза чаще, чем те, кого не травят.

В зарубежной психологии исследованиям буллинга посвящены работы Ольвеуса, Лейна, Рубин, Клейна, Перейра, Де Суза, Ригби, Бесага и других. В отечественной психологии до недавнего времени травля вообще не рассматривалась как специфическая ситуация социального взаимодействия. Отдельные ее элементы описывались как «проявления агрессивности», «виктимизация», «низкий социальный статус в группе». Жестокие отношения между учениками, как отмечает Е. Н. Пронина в наше время дело обычное. Наверное, в каждой школе страны найдется хотя бы один класс, где можно наблюдать это. К сожалению, никто не может точно сказать, откуда у детей берется друг к другу такая ненависть.

В отечественной и зарубежной литературе такие авторы, как Гарбузов В.И., Захаров А.И., Реан А.А., Сагатовская Л., Хоментаскас Г.Т., Шилов И.Ю., Юстицкис В.В., Эйдемиллер Е.Г., Berkowitz L., Buss A., Bandura A. и др., описывают факты, позволяющие утверждать, что грубое обращение с ребенком, жестокость по отношению к нему повышают вероятность того, что ребенок и сам станет грубым и жестоким. Таким образом, если у детей не сформированы прочные эмоционально-личностные связи в микросоциуме, то, возможно, они будут вести себя агрессивно, как по отношению к взрослым, так и по отношению к сверстникам.

Анализ вышесказанного выдвигает на первый план проблему разработки содержания и организации специальной практико-ориентированной деятельности психолога по своевременной профилактике буллинга в школьной среде, начиная с детей начальных классов. Профилактика буллинга (деятельность по предупреждению данного негативного явления или удержание его на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих его причин) является той силой, которая поможет снизить масштабы данного явления, сократить количество вовлеченных в данный процесс, недопустить появления булли-агрессоров и булли – жертв.

В своем исследовании мы предположили, что профилактика буллинга в младшем школьном возрасте будет протекать эффективно, если:

- учитывать особенности проявления буллинга в младшем школьном возрасте;
- реализовать профилактическую программу, составленную с учетом особенностей проявления буллинга в младшем школьном возрасте и, направленную на снижение агрессивности, уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение; формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева; развитие способности понимать свои чувства; переживания, состояния и интересы других детей; развитие коммуникативных качеств, эффективных социальных навыков; оптимизация межличностных отношений.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. Существует множество определений понятия «буллинг». Из всего этого многообразия мы можем сделать вывод, что все эти определения сводятся к длительному физическому или психическому насилию со стороны индивида или группы в отношении индивида, не способного защитить себя в конкретной ситуации. Так же можно сказать, что буллинг явление массовое и согласно статистическим данным от 4 до 50% детей подвергаются школьному буллингу. Жертвами насилия становятся дети, имеющие:

- физические недостатки;
- особенности поведения;
- особенности внешности;
- плохие социальные навыки;
- страх перед школой;
- отсутствие опыта жизни в коллективе;
- болезни;
- низкий интеллект и трудности в обучении.

Жертвой может стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или как-то отличается от других. Наиболее часто жертвами насилия становятся дети, имеющие:

- физические недостатки. Детей с физическими недостатками – носящих очки, имеющих сниженный слух или нарушения движений (например, при ДЦП), т. Е. Тех, кто не может дать адекватный отпор и защитить себя – обижают гораздо чаще;

- особенности поведения. Мишенью для насмешек и агрессии становятся замкнутые дети (интроверты и флегматики) или дети с импульсивным поведением. В какой-то мере гиперактивные дети бывают слишком назойливыми, при этом более наивными и непосредственными, чем их сверстники. Они слишком глубоко проникают в личное пространство других детей и взрослых: влезают в чужие разговоры, игры, навязывают свое мнение, нетерпеливы в ожидании своей очереди в игре и т. Д. По этим причинам они часто вызывают раздражение и получают «ответный удар». Гиперактивные дети могут быть как жертвами, так и насильниками, а нередко и теми и другими одновременно;

- особенности внешности. Все то, что выделяет ребенка по внешнему виду из общей массы, может стать объектом для насмешек: рыжие волосы, веснушки, оттопыренные уши, кривые ноги, особенная форма головы, вес тела (полнота или худоба) и т. Д.;

- плохие социальные навыки. Есть дети, у которых не выработана психологическая защита от вербального и физического насилия по причине недостаточного опыта общения и самовыражения. По сравнению с детьми, у которых социальные навыки развиты в соответствии с их возрастом, дети с неразвитыми социальными навыками легче принимают роль жертвы. Принявший роль жертвы смиряется с ситуацией как с неизбежностью, часто даже внутренне находит оправдание насильнику: «...ну, значит, я такой, стою этого, заслужил это».

- страх перед школой. Он чаще возникает у тех, кто идет в школу с отрицательными социальными ожиданиями в отношении нее. Иногда этот страх индуцируется от родителей, у которых самих были проблемы в школьном возрасте. Пусковым механизмом возникновения страха могут стать рассказы о злой учительнице и плохих оценках. Ребенок, проявляющий неуверенность и страх перед школой, легче станет объектом для издевок одноклассников;

- отсутствие опыта жизни в коллективе (домашние дети). Дети, не посещающие до школы детский коллектив, могут не иметь необходимых навыков, позволяющих справляться с проблемами в общении. При этом часто они могут превосходить своей эрудицией и умениями детей, ходивших в детский сад;

- болезни. Существует масса расстройств, которые вызывают насмешки и издевательства сверстников: эпилепсия, тики и гиперкинезы, заикание, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала), нарушения речи – дислалия (косноязычие), дисграфия (безграмотное письмо), дислексия (нарушение обучению чтению), дискалькулия (нарушение обучению счету) и т. Д.;

- низкий интеллект и трудности в обучении. Низкие способности детерминируют и более низкую обучаемость ребенка. Плохая успеваемость формирует низкую самооценку: «Я не

справлюсь. Я хуже других» и т. Д. Низкая самооценка в одном случае может способствовать формированию роли жертвы, а в другом – насильственному поведению как варианту компенсации. Поэтому ребенок с низким уровнем интеллекта и трудностями в обучении может стать как жертвой школьного насилия, так и насильником.

Именно расхождения внутренней и внешней жизни создают предпосылки для возникновения и проявления такого негативного явления как буллинг. Возникновение внутренней жизни - чрезвычайно важный факт, теперь ориентация поведения будет осуществляться внутри этой внутренней жизни. Кризис требует перехода к новой социальной ситуации, требует нового содержания отношений. Основными причинами проявлений детской жестокости являются: стремление привлечь к себе внимание сверстников, получить желанный результат, быть главным, защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

2. Младший школьный возраст – это возраст 6 -11-летних детей, обучающихся в 1-4х классах начальной школы. Границы возраста и его психологические характеристики определяются принятой на данный временной отрезок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией. Начало школьного обучения означает переход от игровой деятельности к учебной как ведущей деятельности младшего школьного возраста, в которой формируются основные психические новообразования. Поэтому поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребенка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение в коллективе, семье. Основной ведущей деятельностью становится отныне учение, важнейшей обязанностью - обязанность учиться, приобретать знания. А учение - это серьезный труд, требующий организованности, дисциплину, волевые усилия ребенка.

3. В младшем школьном возрасте возникает новая внутренняя жизнь, жизнь переживаний, которая прямо и непосредственно не накладывается на внешнюю жизнь. Но эта внутренняя жизнь небезразлична для внешней, она на нее влияет.

В младшем школьном возрасте инициаторами жестокости являются уже не отдельные личности, а группировки ребят, такое поведение становится все менее спорадическим и все более организованным.

Исследование по изучению особенностей проявления буллинга у младших школьников проводилась на базе МБОУГ №4г.Тула. В исследовании приняли участие 62 ребенка младшего школьного возраста.

Нами была составлена диагностическая программа, представленная следующими методиками: Проективная методика «Крокодилы» Методика «Что такое хорошо - что такое плохо» (И.Б.Дерманова)«Шкала реактивной и проактивной агрессии» Э. Роланд и Т. Идсье Методика «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?»(Бабаева Т.И.) Социометрия (Дж. Морено).

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

Большинство испытуемых в выборке имеют высокий уровень агрессивности. На рисунках детей данной категории ярко выражены такие элементы, как крупное изображение крокодила, зубы, шипы, изображение нескольких животных, прорисованная пасть у крокодила.

(44%) испытуемых имеют средние представления об уровне сформированности личностной культуры, социальной культуры и семейной культуры. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако они чаще всего стремятся к реализации собственных интересов с учетом интересов других. 23% детей с высокими представлениями об уровне сформированности личной культуры, социальной культуры и семейной культуры. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением ориентироваться на интересы и потребности других людей, направленность их личности – на себя или на потребности других. 33% детей с низкими представлениями об уровне сформированности личной культуры, социальной культуры и семейной культуры. Школьники посещают школу неохотно, стремятся к реализации собственных интересов без учета интересов других, предпочитают уходить от ответственности, нравственные нормы усваивают с трудом и отсутствует желание следовать им испытывают проблемы в общении с одноклассниками, взаимоотношениях с

учителем.

У большинства детей (36%) преобладает высокий уровень реактивной агрессии. Для них характерно стремление преувеличивать агрессивность своих сверстников и соответственно отвечать на кажущуюся враждебность агрессивными действиями.

53% детей находятся на высоком уровне общения с окружающими людьми, им свойственна доброта, внимательность к людям, общительность, вежливость, правдивость, щедрость, жизнерадостность, ответственность.

48% детей по результатам социометрической методике могут быть отнесены к категории «Принятые». Это члены группы, имеющие средний положительный статус и, как правило, поддерживающие лидера в его усилиях решить групповую задачу.

Для профилактики буллинга в начальной школе нами была составлена программа, направленная на снижение агрессивности, уменьшение эмоциональных реакций, сопровождающих агрессивное поведение; формирование навыков адекватного и безопасного выражения гнева; развитие способности понимать свои чувства; переживания, состояния и интересы других детей; развитие коммуникативных качеств, эффективных социальных навыков, оптимизацию межличностных отношений.

Программа тренинга рассчитана на 16 занятий, продолжительность одного занятия – 45-60 минут. Интенсивность занятий – 1-2 раза в неделю. Основу программы составляют различные игры и упражнения. В программе используется преимущественно групповая форма работы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволяет сделать выводы о положительной динамике в выборке, которая выражается:

- в уменьшении количества детей с высоким уровнем агрессивности.

- в уменьшении количества детей с высоким уровнем проактивной агрессии.

- в увеличении количества детей со средним и высоким уровнем коммуникативной культуры.

- в уменьшении количества детей категории «непринятые».

На основе анализа результатов проведенного исследования и работ следующих исследователей: Ольвеуса, Ригби, Клейна, Гарбузов В.И., Захаров А.И., Шилов И.Ю., нами были составлена памятка для родителей:

Аутсайдер (жертва буллинга):

Не приводит домой кого-либо из одноклассников или сверстников и постоянно проводит свободное время дома в полном одиночестве;

Не имеет близких друзей, с которыми проводит досуг (спорт, компьютерные игры, музыка, долгие беседы по телефону);

Одноклассники редко приглашают его на дни рождения, праздники или, он сам не никого не приглашает к себе, потому что боится, что никто не придёт;

По утрам часто жалуется на головные боли, расстройство в желудке или придумывает какие-либо причины, чтобы не идти в школу;

Задумчив, замкнут, ест без аппетита, беспокойно спит, плачет или кричит во сне;

У него наблюдается пессимистичное настроение, может говорить о том, что боится ходить в школу или покончит жизнь самоубийством;

Выглядит неудачником, в его поведении просматриваются резкие перемены в настроении. Злость, обиду, раздражение, вымещает на родителях, родственниках, более слабых объектах (младшие братья и сестры, домашние животные);

Выпрашивает или тайно крадёт деньги, внятно не объясняя причину своего проступка. Особую тревогу стоит проявлять в том случае, если исчезают крупные суммы денег, дорогие вещи, украшения. Деньги могут быть использованы на откуп от вымогателей, покупку алкоголя, наркотиков;

Приходит домой с мелкими ссадинами, ушибами, его вещи выглядят так, словно кто-то ими вытирал пол. Книжки, тетради, школьная сумка находятся в аварийном состоянии;

Выбирает нестандартную дорогу в школу.

Агрессор (булли):

Вспыльчив, неуравновешен (дерётся, обзывается, ябедничает, кусается);

Типичным агрессором, как правило, является ребёнок, более физически развитый, чем его сверстники, имеющий проблемы с успеваемостью, воспитывающийся в неблагополучной семье;

Ребёнок с завышенной самооценкой, постоянно вступает в споры, конфликты со сверстниками и взрослыми;

В раннем возрасте начинает проявлять асоциальное поведение (курить, прогуливать уроки, пробовать алкоголь, наркотики, вымогать деньги у одноклассников и младших школьников);

Приносит домой дорогие безделушки, имеет собственные деньги, не объясняя причину их появления;

Группируется со старшими подростками;

Имеет садистские наклонности;

В мгновение ока переходит от довольства к злобе;

В игре навязывает друзьям свои правила;

Злопамятен на мелкие обиды, вместо того, чтобы забывать их;

Игнорирует указания и легко раздражается;

Введет себя так, будто ищет повод к ссоре;

Не уважает родителей или не считается с ними, особенно с мамами.

Дети могут быть жертвами буллинга или агрессорами (булли) так же из-за дефицита родительской любви; (неумения папы и мамы показать должным образом родительскую любовь); семейных конфликтов и семейных междоусобиц, а так же дети одиноких матерей и чаще всего дети из семей, где назревает развод или родители уже в разводе.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе

Юрченко И.В., Домырева Е.А.

Первый год обучения в вузе особенно труден для студента. Переходный период от обучения в школе к обучению в вузе характеризуется значительными изменениями места юности или девушки в системе доступных им отношений, да и всего образа жизни в целом. Поэтому организации работы со студентами-первокурсниками по их адаптации к студенческой жизни должно быть уделено очень большое внимание.

На начальном этапе обучения в вузе неизбежно возникают проблемы, обусловленные содержанием и особенностями процесса профессионально-личностного самоопределения студента. Позитивную роль в преодолении этих проблем, достижении успешной личностной адаптации может сыграть комплексная психолого-педагогическая поддержка адаптационного процесса, которая должна осуществляться с опорой на личностный потенциал студента.

В этой связи становится важным изучение личностных особенностей студентов-первокурсников, осуществление психологической поддержки и сопровождения психологической адаптации личности студента. Обучение в вузе для молодого человека должно стать той ступенью профессионального образования, на которой студент может получить (или нет) мощный импульс развития своего интеллектуального и социального потенциала, где стимулируются процессы саморазвития, активно формируются познавательные и профессиональные мотивы, навыки самообразования. Но к такому инновационному образовательному процессу в вузе первокурсник должен быть готов.

Под адаптационной способностью в психологии понимается «способность человека приспособливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой». Личностная адаптация – это сложный, многоуровневый, активный и творческий процесс, включающий в себя познание, прогнозирование развития событий, приспособление и изменение личностью самой себя и окружающего мира.

Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) социальная адаптация, т.е. Процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Социальная адаптация студентов в вузе, в свою очередь, делится на:

А) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

Б) социально-психологическую адаптацию – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

В процессе адаптации личность стремится получать значимую информацию для оптимизации процессов познания, приспособления и изменения внешней природной и социальной среды, а также внешнего образа «Я» и внутреннего мира, развитие механизма рефлексии, осмысление ею своих жизненных ориентаций, связанных с вхождением в учебную и конструируемую профессиональную реальность.

Успешность адаптации к учению в вузе служит показателем наличия адекватного психологического новообразования – «позиции студента», дающего возможность первокурснику высшего учебного заведения безболезненно вписаться в новую среду и нормально в ней реализоваться, т.е. Соответствовать ее требованиям.

В условиях, когда студенты с первого сентября начинают осваивать сложные теоретические курсы, привыкать к требованиям высшей школы, выстраивать отношения с однокурсниками, кураторы и преподаватели не могут полностью посвятить свое время первокурсникам, так как заняты непосредственно преподавательской деятельностью, поэтому их взаимодействие с первокурсниками часто бывает не систематичным, эпизодическим. Это затягивает и осложняет процесс адаптации учащихся к процессу обучения в вузе, делает его часто неконтролируемым.

Во избежание подобных проблем необходимо проведение адаптационных мероприятий, которые, с одной стороны, способствуют более интенсивному и целенаправленному привыканию студентов к условиям обучения в вузе, формированию коллектива группы, выделению лидеров; с другой – помогают студентам, кураторам и преподавателям наладить взаимодействие, создать доброжелательную атмосферу в коллективе.

Адаптационный подход в обучении студентов – это упреждение или смягчение отрицательных проявлений кризисов в адаптации первокурсников посредством создания соответствующих условий для функционирования психологических механизмов на когнитивном, эмоциональном, поведенческом, смысловом уровнях их личности.

Чтобы процесс освоения первокурсников в вузе был успешным и интересным мы разработали программу адаптационного курса, представляющую собой систему психолого-педагогической поддержки первокурсника в вузе, и направленную на успешную социально-психологическую и дидактическую адаптацию первокурсников к обучению.

Основными условиями эффективности психолого-педагогической поддержки в организационном плане выступают:

- ее системность и целенаправленность;
- полисубъектность и личностная ориентированность на формирование ситуации развития личности;
- направленность психолого-педагогической поддержки на персонализацию студентов и лиц, оказывающих поддержку.

Дидактическую адаптацию мы рассматриваем как специальную форму организации образовательного процесса на первом курсе, которая обеспечивает студенту педагогическую помощь в повышении его уровня готовности к обучению в вузе средствами погружения в специально организованную педагогическую среду для развития интеллектуальных возможностей. Под уровнем готовности первокурсника мы понимаем определенную систему показателей развития личности, в которых проявляются и прослеживаются особенности его индивидуального ментального опыта, и которые интегративно характеризуют уровень развития его познавательных возможностей. Содержательный компонент этого аспекта адаптивной програм-

мы предполагает единство учебных курсов «Введение в специальность», «Психолого-педагогический практикум», проведение тематических диспутов, научных дискуссий, конкурсов творческих проектов. Единство системы должно обеспечиваться согласованием целевого, организационного, содержательного и технологического компонентов, спроектированного в соответствие с установкой на развитие интеллектуального и социального потенциала студента как необходимого условия для эффективного обучения в вузе.

Социально-психологическая адаптация начинается в рамках тренинговых занятий, направленных на развитие личности, командообразование, сплочение, выявление лидеров, формирование бытовых навыков сотрудничества. Тренинг адаптации проводится с первого дня пребывания первокурсников в вузе, в течение первого семестра. Также мы предлагаем психологически готовить студентов первого курса к экзаменам первой сессии, чтобы избежать стресса, сопровождающего обычно этот период. Этому способствуют навыки эффективного распределения времени, приемы запоминания текста, методы работы с научным текстом, которые студенты приобретают на тренинговых занятиях.

Разработанная программа и система мероприятий адаптации способствует следующим достижениям студентов:

- в ценностно-мотивационной сфере возникновению интереса к обучению, становлению у большей части первокурсников устойчивой мотивации к учебной деятельности, осмыслению своего ученического опыта, и наличия умений самостоятельной познавательной деятельности, возможности влиять на профессиональное самосознание через сформированные рефлексивные умения;

- в познавательной сфере личности адаптации студентов к формам организации учебного процесса в вузе, деятельностному развитию мыслительных операций, учебно-интеллектуальных и общеучебных умений, совершенствованию приемов самостоятельной работы, в перспективе при эффективной организации обучения - самостоятельной познавательной деятельности;

- в социально-психологической сфере совершенствованию коммуникативных умений, установлению гибких межличностных отношений, овладению умениями работать в группе.

В целом, описанное нами своеобразие психолого-педагогической поддержки процесса адаптации как специфический момент в развитии и становлении личности студента имеет особое значение. Во-первых, потому что в ходе адаптации важно дать правильную ориентацию в системе поведения. Ибо подобная ориентация надолго определяет «лицо» студента, судьбу его развития. Во-вторых, потому что в ходе этого процесса совершается важнейшее событие: формируется социально-психологическая общность студенческого коллектива. Особой ценностью по итогам адаптационного периода становится совместное творчество, взаимосвязь когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, когда знание становится ценностной нормой поведения, пройдя через опыт, чувственное проживание между педагогами и студентами. Адаптация личности студентов в динамично развивающейся социокультурной среде вуза приводит к необходимости активизации самой личности в образовательном процессе, актуализации возможностей личности в процессе освоения образовательной среды.

Библиографический список

Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск, 2000.

Лагереv В. В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. – М.: Истра, 1991.

Лобейко Ю. А., Швалева Н. М., Гринько О. В. Практическая психология развивающего профессионального образования. – М.: На-родное образование, 2004.

Лобейко Ю. А., Тарасова С. И., Зибер А. Э. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития студентов учетно-финансового факультета. – М.: Илекса, 2007.

Редько Л. Л., Шиянов Е. Н. Профессиональное становление и развитие личности педагога. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005.

Подростки-правонарушители в социально-ориентированной деятельности (реабилитационный проект «Лицом к подростку»)

Якиманская И.С., к.псих.н., доцент,
Оренбургский Государственный университет,
г. Оренбург

Социальный проект «Лицом к подростку» был предложен в ответ на потребности и проблемы системы юстиции, которые возникают, когда речь идет о несовершеннолетних, нарушивших закон. Ювенальные технологии предполагают иной подход к молодым людям, вступившим в конфликт с законом. При вынесении наказаний в отношении них часто применяются меры, не связанные с лишением свободы. Таким образом, молодому человеку дается возможность измениться. Но для того, чтобы с подростком действительно произошли изменения в положительную сторону, недостаточно только оставить ему свободу. Важно помочь ему правильно использовать для себя эти возможности, оказать ему соответствующую поддержку. Для того чтобы изменить что-то в своей жизни, молодой человек, побывавший на скамье подсудимых, должен глубоко переосмыслить свой опыт, принять для себя какие-то жизнеутверждающие решения, противостоять старым стереотипам поведения, появившемуся статусу «трудного, совершившего правонарушение», а, возможно, противостоять и давлению привычного круга общения. Исходя из этого, ювенальные технологии могут быть эффективны, если будут выполнять не только функцию вынесения приговора, адекватного для несовершеннолетнего, но и активно помогать молодому человеку в его реабилитации и социализации. Последние задачи требуют комплексного подхода. И здесь может быть эффективна только система мероприятий: воспитательных, коррекционных, поддерживающих, объединение усилий различных учреждений и семьи подростка. По сути - это работа специалистов - психологов, социальных работников, педагогов, прошедших специальную подготовку.

Как один из вариантов комплекса мер, помогающих в социализации и реабилитации молодых людей, вступивших в конфликт с законом, в Оренбургской области нами был предложен социальный проект «Лицом к подростку». Проект был призван содействовать реабилитационной функции ювенальной юстиции. Идея и инициатива данного проекта принадлежала Министерству молодежной политики, спорта и туризма. И, поскольку это первый проект для Оренбурга и Оренбургской области, то он носил статус пилотного. При разработке проекта предполагалось, что он позволит:

1. Разработать новую систему работы с подростками-правонарушителями;
2. Позволит по новому взглянуть на организацию профилактической работы в системе ювенальной юстиции (в частности, на работу волонтеров, на такие проекты как «Лицом к лицу» и т.п.);
3. Подготовить методические рекомендации для дальнейшей работы с молодежью;
4. Снизить количество дезадаптированных подростков в Оренбургской области, и, как следствие, количество правонарушений.

В качестве целей проекта были выделены:

- помощь и содействие социально-психологической адаптации и процессу развития личности подростков, совершивших правонарушения, развитию их более конструктивных отношений с окружающим миром.

- содействовать формированию системы мер, направленных на профилактику и снижение рисков вовлечения подростков в криминальную среду.

Планируя программу мероприятий проекта, которые реализовали бы поставленные цели, мы основывались на следующих предпосылках:

Во-первых, мы придерживались так называемого личностно-ориентированного подхода к социально-психологической адаптации. Особенность данного подхода в том, что здесь акцент делается на развитие и «выращивание» личностных стратегий поведения и жизнедеятельности, идет поиск индивидуального стиля, а не просто передаются готовые навыки и социально-правильные способы поведения (Достанова М.Н., Кнорре Е.Б., и др.) Для личностных изменений не достаточно увещевать, как нужно делать, и, в дальнейшем, отрабатывать эти поведенческие навыки - важно, чтобы более конструктивные формы поведения созрели у человека самого, он сам к ним пришел бы в результате внутренней работы над собой. И при

этом смог проявить в этом процессе свою индивидуальность. В рамках такого подхода большое значение уделяется работе с личностью. Как говорил Карл Роджерс, сторонник и основатель личностно-ориентированного подхода в психотерапии и консультировании: «Цель – не решить отдельную проблему, а помочь индивиду «вырасти» настолько, чтобы он сам смог справиться с существующей, а также с последующими проблемами, будучи уже более интегрированной личностью».

Другая предпосылка, на которую мы опирались, – это уже зарекомендовавшая себя точка зрения, что основной мерой борьбы с правонарушениями среди несовершеннолетних должен быть педагогически и психологически правильно организованный процесс их интенсивной социализации (В.Л.Васильев, М.И.Еникеев, А.П.Закалюк, В.Ф.Пирожков, А.П.Северов, А.П.Тузов, И.С. Якиманская, и др.) При этом, как подчеркивает М.И.Еникеев, важно не прямое воздействие, а воздействие на подростка через референтную для него группу. Необходимо организовать включение подростка в социально положительные группы.

В-третьих, в работе с подростками не стоит забывать о типичных особенностях возраста и нормативном кризисе развития этого возраста. Подросткам присущи недостаточность жизненного опыта и, связанный с этим, низкий уровень самокритичности, отсутствие всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенная эмоциональная возбудимость, импульсивность, двигательная и вербальная активность, внушаемость, подражательность, обостренность чувства независимости, стремление к престижу в референтной группе, негативизм, неуравновешенность возбуждения и торможения. Эти особенности могут сглаживаться социально благополучной средой или усиливаться и приобретать ярко выраженные черты при неблагоприятных социальных обстоятельствах, в особенности при встрече с трудностями и отсутствии при этом поддержки.

Исходя из всего вышесказанного нам важно было посредством проекта организовать для подростков особую среду, которая составила бы альтернативу их привычной среде жизнедеятельности. Это среда, где они могли бы приобрести другой опыт взаимодействия с окружающим миром и другими людьми, проявить свои лучшие качества и сильные стороны, пережить опыт другого отношения к себе и других отношений с окружающими людьми, получить поддержку в переломный период становления личности. Здесь необходимо упомянуть немало важные просветительские функции такой среды. Это и просвещение относительно волнующих вопросов возраста, и относительно навыков достойного поведения, взаимоотношений с другими на основе уважения и т.п.

Также мы предположили, что важно не просто «погрузить» ребят в такую атмосферу, но и дать возможность самим что-то сделать, чтобы новые формы поведения были апробированы на практике и закрепились в опыте. Отсюда родилась идея собственных социальных проектов подростков, когда сами участники-подростки продумывают и реализовывают свои социальные проекты. К тому же, человек включается в общество по-настоящему и развивается как личность только через какую-либо деятельность, дело.

Все это, и новые отношения, и другая социальная среда, и возможность сделать что-то полезное, должно было стать новым более позитивным жизненным опытом подростков, который помог бы им преодолеть сложившуюся для них ситуацию, внутреннее неблагополучие и усилил бы их личность в процессе совладания с жизненными трудностями в дальнейшем.

Из перечисленных выше предпосылок и идей возникли следующие направления работы с подростками в проекте:

Психологическая и психокоррекционная работа с подростками. Сюда было включено: индивидуальное психологическое консультирование (8 ч.), социально-психологические тренинги «Я и мой характер» (16 ч.), «Гений общения» (16 ч.), группы встреч (18 часов). Это направление ставило своими задачами сопровождение и помощь подросткам в решении задач развития подросткового возраста (становления самосознания, «Я-концепции», формирование ценностей и личностной направленности); помощь в преодолении внутриличностных конфликтов; проживании негативного опыта, связанного с осуждением; научение новым формам взаимодействия с окружающими.

Работа по реализации подростками собственных социальных проектов. Здесь предполагались: тренинг по разработке социальных проектов, сопровождение ребят в подготовке про-

ектов и собственно реализация проектов. Как уже говорилось выше, эта форма работы дала бы возможность подросткам проявить себя в социально-значимом и полезном деле, получить реальный опыт другого взаимодействия с окружающим миром, проявить и развить свои лучшие качества.

Организация системы поддержки посредством социального окружения. В соответствии с нашими представлениями об особой «воспитательной» среде важно было организовать для подростков своеобразный «круг поддержки». В этот круг мы включили родителей и запланировали работу с ними, а также ввели для каждого подростка куратора.

В отношении родителей для эффективности проекта, важно было, чтобы они смогли понять и научились принимать новые формы взаимодействия со своими взрослеющими детьми. Ведь от того, как будут выстроены отношения в семье, зависит их построение детьми во внешнем мире.

Задачи кураторов решено было возложить на волонтеров – студентов старших курсов вузов города, обучающихся на социальных и гуманитарных специальностях. Волонтеры-кураторы должны были сопровождать подростков в процессе прохождения программы проекта, помогать им преодолевать трудности, разобраться в волнующих вопросах, помогать в реализации собственных социальных проектов, а также разрабатывать и проводить мероприятия по социальной реабилитации с учетом индивидуальных особенностей своих подопечных (Индивидуальные программы реабилитации). К тому же, студенты – кураторы могли стать для подростков той значимой более позитивной группой, на которую подростки смогли бы переориентироваться и учиться другим формам взаимодействия.

В ходе реализации проекта, помимо перечисленных выше направлений, в качестве самостоятельного выделилось еще одно - это социальные, культурно-досуговые мероприятия (походы в кинотеатры, театры, музеи, экскурсии), выезды в детские оздоровительные лагеря и др.. В процессе реализации проекта подобные мероприятия приобретали все большую значимость в достижении его целей и выступили в итоге важным реабилитационным фактором.

Помимо работы с участниками – подростками в проект были включены организационные и поддерживающие мероприятия для специалистов, работающих с подростками, и волонтеров. Помогающая деятельность содержит в себе высокие риски профессионального выгорания, поэтому поддерживающие процедуры приобретают здесь такое же значение, как и непосредственное выполнение самих профессиональных задач. Для того, чтобы «помощник» мог эффективно оказывать помощь и поддержку, ему самому нужно получать поддержку. Особенно это касалось студентов-волонтеров, поскольку их знания и опыт, личностные ресурсы пока не были достаточны, чтобы профессионально осуществлять помогающую деятельность.

С целью поддержки профессионалов мы организовали супервизорскую работу в групповом и индивидуальном формате. Для студентов-волонтеров они проходили еженедельно. Супервизия - это одна из форм работ, сотрудничество специалистов одной профессии, когда они помогают друг другу разобраться в сложных профессиональных ситуациях, анализируют свою работу, ищут более эффективные пути решения и ответы на потребности клиентов.

Васильев В.Л. Юридическая психология. / 6-е изд., перераб. И доп. - спб.: 2009. — 608 с.

Еникеев М.И. Общая и социальная психология. //М.: Норма, Инфра-М, 1999 - 624 с.

Закалюк А. П. Факторы, обуславливающие особую жестокость. //Юридическая психология. Хрестоматия. /спб., Питер, 2002.-289с.

Пирожков В. Ф. Криминальная психология. //М., Изд.: Ось-89 Серия: Юридическая психология.- 704 с.

Проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков / М. Н. Достанова и др. ; под ред. Кривцовой С. В. ; Центр социально-психологической адаптации подростков "Генезис". - Москва: Генезис, 1997. - 287с.

Северов А.П. Психологические особенности ассоциального поведения несовершеннолетних: Автореф. Дис. ... Канд. Психол. Наук. - Киев, 1979. -24 с.

Тузов А. П., Миньковский Г. М. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних / Киев: Политиздат Украины, 1987.- 213 с.

Rogers C. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961

Якиманская И.С. Оценка безопасности образовательной среды, асоциального поведения, системы помощи и поддержки во мнениях школьников городских и сельских школ Оренбургской области // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012., Т.1., №1. - с. 23-34

Содержание

Содержание	
Акатов Л.И., Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса как важнейшее условие формирования субъектных качеств у школьника.	3
Алехин А.Н., Дубинина Е.А., Особенности восприятия социальных ситуаций в формировании саморазрушающего поведения у подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях.	7
Андреева А.Д., Психологическая культура школьников, изучающих и не изучающих психологию.	11
Ансина С. Н., Использование здоровьесберегающих технологий в процессе обучения письму школьников первых и подготовительных классов.	12
Антопольская Т.А., Особенности организации сетевого социального партнерства в профессиональной ориентации учащейся молодежи.	18
Ахтамьянова И.И., Нуриева А.А., Вербочный курс: формирование навыков взаимодействия и кооперации у младших подростков.	20
Барышева Т.Д., Проблемы подготовки психолога образования к работе в информационно-образовательной среде.	25
Безрукова А.Н., Тимофеева Т.С., Опыт работы школы раннего развития «Светлоярского центра социальной помощи семье и детям».	28
Беспалов Д.В., Специфика деструктивного лидерства в студенческих группах.	32
Бирюкова Л.А., Средовые детерминанты деструктивного поведения детей.	37
Бокуть Е.Л., Исследовательская деятельность студентов в период практики как условие формирования профессиональных и личностных качеств будущих психологов.	40
Буторина И. В., Психологическое сопровождение на этапе приёма и адаптации детей к школе.	44
Вознесенская И.Н., Зайчиков В.М., Противодействия насилию в школе как задача социально-психологического сопровождения образовательного учреждения.	48
Войтенко М.Ю., Психологическое благополучие дошкольника в условиях мегаполиса.	50
Волкова Е.В., Развитие интеллектуальной компетентности в условиях специально-организованной деятельности.	54
Волкова, Е.Н, Гришина А.В., Характеристики междисциплинарной команды специалистов в области социального и психолого-педагогического сопровождения детей, пережившим насилие.	59
Волкова Е.Н., Скитневская Л.В., Осведомленность специалистов о проблеме насилия и жестокого обращения с детьми.	62
Володина Н.М., Повышение психолого-педагогической компетентности педагогических и управленческих кадров образовательной организации в условиях курсов повышения квалификации.	64
Воробьева А.Е., Акбарова А.А., Психологический анализ проблемы слияния экономического и досугового поведения у городской молодежи.	66
Воронцова А.А., Развития представления о себе и о своем профессиональном пути в процессе психологического сопровождения на примере студентов направления «Менеджмент».	69
Вяткин Б.А., Попова В.В., Интегральная индивидуальность школьника и ее развитие в современных социокультурных условиях как предмет фундаментального, прикладного психологического исследования.	73
Гильманов С.А., Склонность к психолого-педагогической деятельности как фактор повышения уровня профессионализма педагогов-психологов.	75

Горбачева Е.И., Структура социального капитала и уровень его развития у студентов вуза: опыт межрегионального исследования.	77
Давиденко, Работа педагога-психолога по активизации профессионального саморазвития педагога.	80
Данилова Е.Е. , Воспитание психологической культуры младших школьников.	84
Дарвиш О.Б., Развитие психологической устойчивости подростков общеобразовательной школы в условиях создания образовательной среды.	87
Дивакова Н. И., Лазарева Н.Н., Тишурова А. Я., Из опыта работы по профилактике суицидального риска среди детей и подростков.	90
Долгова В.И., Студент как субъект модернизации системы образования в условиях введения новых профессиональных стандартов.	93
Дробышева Т.В., Романовская М.А., Профессиональное поведение современных нянь в российских семьях.	98
Дробышева Т.В., Уранова И.В., Типы конфликтного взаимодействия дошкольников в условиях образовательного учреждения: разработка диагностической процедуры и результаты эмпирического исследования.	102
Душина И.А., Формирование целеполагания у старшеклассников.	107
Елизаров С.Г., Организованность учебной группы как социально-психологическая основа формирования ее мотивационно-ценностной включенности в условиях образовательной развивающей социальной среды (гендерный аспект).	111
Емельянова О.Я, Шершень И.В., Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессиональной идентичности молодых специалистов.	115
Залуцкая, Система работы с девиантными подростками в образовательном учреждении.	118
Захарова Г.И., О развитии конструктивной родительской позиции средством психологического тренинга.	123
Зинина А.А., Особенности социальных представлений студентов о престарелых людях.	127
Зотова Т.В., Образ современного учителя.	131
Иванова В.М., Создание областной системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.	135
Игумнова Г.В. , Проблема духовно-нравственного развития будущих специалистов сферы психологической деятельности.	139
Калашникова М.Б., Студенческая семья как особая модель семейных отношений.	142
Калягина Е.А., Психологическая готовность педагогов и родителей к реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях (на примере Республики Хакасия).	145
Капцов А.В., Противоречия в ценностной сфере учащихся среднего звена школы.	147
Кара Ж.Ю., Крутелёва Л.Ю. , Смыслжизненные стратегии молодежи как основа профессионального становления.	150
Каранова В.В., Исследовательская деятельность педагога-психолога как условие повышения профессиональной компетентности.	152
Кирилова Н.А., Новые профессиональные стандарты как предикторы развития инновационной профессиональной деятельности студентов психологов.	155
Коваль Н.А. , Коваль М.В., Формирование переговорных умений у учащейся молодежи.	157

Кожалиева Ч.Б., Задачи и проблемы психолого-педагогического сопровождения умственно отсталых школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.	161
Козлова Н.В., Малкова И.Ю., Мацута В.В. Становления профессионального сообщества, ориентированного на развитие одаренности детей и подростков.	163
Козлова Г.А., Психологический мониторинг в работе педагога-психолога.	167
Коновалова М.Д., Изучение проблем адаптации к обучению в вузе студентов с ограниченными возможностями здоровья.	176
Конончук О.Ю., Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагогов в дошкольном образовательном учреждении.	179
Корниенко Д.С., Силина Е.А., Внедрение результатов исследований в области психологии семьи в образовательный процесс и при формировании основных образовательных программ.	182
Котлярова Л.Н., Психологическая компетентность консультанта юридической клиники как фактор успешности профессиональной деятельности юриста	185
Криулина А.А., Технология организации познавательной деятельности студентов на интеллектуальном уровне.	188
Кузьмина Е.И., Опыт и перспективы применения метода проблемных ситуаций на занятиях по психологии в высшей школе.	192
Куликова Т. И., Профилактика подростковых конфликтов на этнической почве как детерминанта психологической безопасности образовательной среды.	197
Кульков К.М., Опыт психологического тестирования на предмет потребления ПАВ обучающихся образовательных учреждений Челябинской области.	202
Кулькова Ж.Г., Медиативные и сказкотерапевтические технологии в деятельности психолога-эксперта.	206
Куприянова В.Н., Об индивидуальном подходе к обеспечению эффективной социализации младших школьников к образовательному пространству.	208
Кучегашева П.П., Колотева Е.Ю. Школьная служба примирения как средство сохранения психологического здоровья участников образовательного процесса.	210
Лаврова Г.Н. , Особенности организации диагностики ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях введения ФГОС ДО.	214
Ларина Г.Н., Формирование социальных представлений о свободе личности современной молодежи как решение духовно-нравственных проблем.	218
Ларионова Л. И., Петров В. Г., Сафронова М. А., Одаренные подростки как представители группы риска в условиях социально-экономических преобразований в обществе.	222
Леонова Е.В., Прогнозирование дезадаптации школьников и студентов в новой образовательной среде.	226
Логвинов И.Н., Силаков А.С., Дроздов С.В., Социальные установки на поведение в конфликте студенческих лидеров и последователей, обучающихся на педагогических специальностях вуза.	231
Ломакина М.В., Эмоционально – образное восприятие художественного произведения на уроках литературы через призму психологического знания.	235
Лунченко Н.В., Повышение эффективности управления психологической службой системы образования Украины.	238
Мелентьев С.Э. Мотивация профессиональной деятельности	243
Микиева И.Н., Социально - психологические факторы эмоционального благополучия дошкольников в условиях образовательного учреждения: комбинированные методы работы с персоналом детского сада.	245

Мирошниченко О.А., Социально-психологические условия актуализации многоуровневого группового субъекта.	248
Мищик С.А., Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях широкопрофильной подготовки специалистов.	252
Молочкова И.В., Психологическая поддержка трансформации педагогической деятельности преподавателя современного вуза.	357
Муратова И.С., Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в условиях дошкольного образовательного учреждения.	259
Набатникова Л. П., Психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального становления студентов.	263
Новикова Г.В., Исследование трудовой мотивации «творческих» и «нетворческих» педагогов.	269
Орлова Е.А., Орлова Ю.Л., Психолого-педагогическое сопровождение формирования ситуативно-конструктивных копинг - стратегий родителей подростков-правонарушителей.	274
Павловец Г.Г., Вареница А.В., Из опыта преподавания психологии в школе в условиях поликультурного образования.	279
Панфилова Л.В., Организация системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках внедрения ФГОС.	283
Петрова Т.А., Мотивы учебной и будущей профессиональной деятельности студентов, активно использующих ИКТ в самостоятельной работе.	288
Плохих О.В., Влияние уровня тревожности подростков на их успеваемость.	289
Попова А.Н., Опыт работы с подростками с девиантными формами поведения в рамках метода гештальттерапии.	291
Постоева Л.Д., Сказка как средство формирования эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.	293
Пронина Е.Е., Пароваткина А.А., Закономерности конструирования виртуального Я в социальных сетях.	295
Ракитина О.В., Научно-исследовательская компетентность как объект психолого-педагогического исследования.	297
Родин Ю.И., Модель многоуровневого обучения и воспитания детей с нарушением в развитии.	302
Савенкова И.В., Особенности подросткового возраста как детерминанта выбора субкультуры.	307
Самбикина О.С., Психолого-педагогическое сопровождение формирования индивидуального стиля учебной деятельности школьников при переходе от одной ступени общего образования к другой.	311
Самойлова В.М., Баксанский О.Е., Поэтапное формирование общекультурных компетентностей в образовательных российских учреждениях.	314
Сарычев С.В., Способы повышения надёжности молодежных учебных групп.	322
Селезнева Т.В., Использование арт-терапии в работе с подростками с девиантным поведением.	328
Скитневская Л.В., Волкова Е.Н., Этические нормы и правила проведения исследований и вмешательства при работе с детьми и подростками.	331
Слепухина Г.В., К вопросу об изучении социально-психологического портрета студентов вуза.	334
Сорокина В. В., Митина О. В., Разработка диагностического инструментария оценки ценностных предпочтений учащихся старших классов.	340

Стебенева Н.В., Кузнецова А.И., Взаимодействие областного центра психолого-медико-социального сопровождения по профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних правонарушителей аддиктивного поведения, находящихся в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей УМВД России по Липецкой области.	345
Степанова М.А., Уроки психологии в школе: итоги и ближайшие перспективы.	351
Студинская Е.О., Роль Центра диагностики и консультирования детей и подростков в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса.	357
Суворова Г.А., О новом этапе в подготовке практических психологов для консультативной работы в системе образования: системогенетическое направление.	361
Султанова Н.Д., Организация неформального образовательного процесса с вынужденными мигрантами зрелого возраста на начальном этапе постмиграционного процесса.	366
Суроедова Е.А., Смыслотехники и смыслотехнологии в образовательном пространстве.	370
Трушталева Л.Е., Психологическая безопасность образовательной среды в учреждении дополнительного образования.	376
Удина Т. Н., Опыт реализации муниципальной программы «сопровождение детей с трудностями в обучении в условиях введения новых фгос.	379
Устимец А.В., Пичугина Л.В., Результаты апробации диагностического инструментария в рамках психолого-педагогического сопровождения выпускников ДОУ.	385
Форопонова А.А., Ценностно-смысловые установки к группе как фактор адаптации иностранных студентов к российскому образованию.	390
Фролова С.В., Психолого-педагогическое сопровождение эмоционального благополучия детей в школе как важнейшее условие достижения результативности образовательного процесса.	393
Халидов М.М., Магомедханова У. Ш., Социально–психологические факторы, влияющие на эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности учителей начальных классов.	397
Холодная М.А., Психологические основы инновационного образовательного проекта "Математика. Психология. Интеллект" (МПИ).	404
Хребина С.В., Психологическое сопровождение образовательного пространства высшей школы как условие личностного и профессионального становления будущего специалиста.	409
Черкасова С.А., Психолого-педагогическая поддержка детей из семей мигрантов как направление профилактики подростковых конфликтов на этнической почве.	414
Чернышев А.С., Возможности организации психологической помощи учащейся молодежи на основе сочетания теории, эксперимента и практики.	417
Чернявская В.С., Развитие рефлексивных ресурсов личности в профессиональном образовании средствами новых информационных технологий.	422
Чижова К.И., Оганесян А.Г., Снижение компьютерной зависимости у подростков в условиях образовательного учреждения: искусство жить в реальности.	425
Шабас С.Г., Представления педагогов детского сада о современных детско-родительских отношениях.	430
Шалагинова К. С., Опыт работы с младшими школьниками по предупреждению проявления буллинга.	432
Юрченко И.В., Домырева Е.А., Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе.	437
Якиманская И.С., Подростки-правонарушители в социально-ориентированной деятельности (реабилитационный проект «Лицом к подростку»).	440



**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)**

**Департамент государственной
политики в сфере защиты прав
детей**

Люсиновская ул., д. 51, Москва, 117997.
Тел./факс (499) 237-58-74.
E-mail: d07@mon.gov.ru

7.03.2014 № 07-489

Руководителям органов
государственной власти субъектов
Российской Федерации в сфере
образования

Департамент информирует о проведении Всероссийского Форума «Обучение. Воспитание. Развитие - 2014» (далее – Форум), который состоится в г. Сочи Краснодарского края с 29 сентября по 10 октября 2014 года.

Просим довести информацию до руководителей образовательных организаций и специалистов психолого-педагогического сопровождения, педагогов, классных руководителей, психологов образования, методистов, воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Заявки для участия в Форуме принимаются до 20 сентября 2014 года.

По вопросам участия можно обратиться по адресу электронной почты: rospsy.ru@gmail.com и по телефону 8 916-513-12-71

Приложение: на 36 л. в 1 экз.

Заместитель директора

И.О. Терехина

Л.П. Фальковская
(499)237-89-83

О проведении Всероссийского Форума-07

Научное издание

**X Всероссийская научно-практическая
конференция**

г.Москва 8-10 апреля 2014 год.

Технический редактор Мелентьев С.Э.

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»

Контактные телефоны:
8(495) 623-26-63

www.rospsy.ru

rospsy.ru@gmail.com