



**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ:**

**единство и многообразие подходов и методов**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
имени В. Г. Короленко»

**Практическая психология  
в образовательной и производственной  
профессиональной среде: единство  
и многообразие подходов и методов**

*Материалы  
Всероссийской научно-практической  
заочной конференции  
с международным участием*

Глазов  
ГГПИ  
2011

УДК 159.9.07  
ББК 88.4:52-в7  
П69

**Практическая психология в образовательной и производственной профессиональной среде: единство и многообразие подходов и методов:** материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под ред. В. В. Люкина. – Глазов. гос. пед. ин-т. – Глазов, 2011. – 316 с.

ISBN 978-5-93008-129-9

Редакционная коллегия:

*В. В. Люкин* (отв. редактор), канд. психол. наук, доцент, ГГПИ

*С. Т. Губина*, канд. психол. наук, ГГПИ

*В. В. Перевозчикова*, канд. пед. наук, ГГПИ

В сборнике раскрываются содержание, формы и технологии работы практического психолога. Представлены результаты эмпирических и прикладных исследований в сферах образования, управления, медицины, культуры и т.п.

Рекомендуется для преподавателей вузов, студентов, аспирантов и всех, кто проявляет интерес к проблемам практической психологии.

УДК 159.9.07  
ББК 88.4:52-в7

ISBN 978-5-93008-129-9

© Глазовский государственный  
педагогический институт, 2011



# ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА СЛУЖБЕ ЛЮДЕЙ И ОБЩЕСТВА

---

**В. В. Люкин**

## **ОБЩЕСТВО И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

В условиях демократизации общества и кардинальных изменений в политическом, социальном, экономическом устройстве страны повышается интерес к психологии в целом и психопрактической деятельности в частности. Востребованными становятся процессы, технологии и продукты практической психологии. Объясняется это многими причинами. В первую очередь осознанием позитивного и негативного влияния человеческого фактора на ход, характер и исход решения модернизационных задач в научной, экономической, управленческой, производственной, образовательной, медицинской и т. п. сферах жизнедеятельности людей. В недрах человеческого фактора скрыты огромные, ещё мало изученные психологические ресурсы позитивного и негативного характера. Позитивные выражаются в продуктах созидательной, творческой, изобретательной, производственной деятельности, в культуре повседневного поведения и общения людей. Следствием негативных влияний человеческого фактора стали техногенные катастрофы с огромными потерями людских жизней и значительными утратами материально-финансовых ресурсов страны. К этому ряду присоединяются повседневные дорожно-транспортные происшествия, все чаще обусловливаемые негативным влиянием человеческого фактора.

Вторым источником почти взрывного интереса большого числа людей к психологии и психопрактикам стал распад страны. Вместе с ним был разрушен привычный уклад жизни людей, сместилась шкала нравственных ориентиров и ценностей, произошла деструктуризация норм морали, покосились в сторону дезорганизации поведенческие стереотипы и личностные установки. То, что раньше считалось значимым, ценным, стало ненужным и неважным. То, что раньше было нельзя, стало можно. В результате «геополитической катастрофы» (В. В. Путин) многие люди (в особенности старшее поколение) испытали психологический и моральный шок. Его последствия выразились в виде массовых фрустраций и дистрессов, глубоких депрессий, фрустрированных состояний, роста смертей и суицидов и т. п. В этих условиях для многих людей возникла и кри-

сталлизовалась потребность в психологической помощи и поддержке. Экстренным средством её удовлетворения выступило телевидение. Сеансы А. Кашпиrowsкого собирали многомиллионные аудитории. После их прекращения на замену пришли различные псевдопсихопрактики в лице всевозможных целителей и многочисленных экстрасенсов, магов, колдунов, волшебников и т. п. В совокупности они предлагали неограниченные по списку и безграничные по обещаниям услуги в психологической и психотерапевтической помощи. В реальности их психоцелительная деятельность была далека от строгих и объективных требований профессиональной психопрактики. Скорее, она функционировала по принципу «свято место пусто не бывает» в соответствии с правилами элементарной коммерции и мошеннического интереса.

В условиях законодательной неурегулированности и явного недостатка психологических центров и служб, функционирующих на законной и профессиональной основе, их деятельность продолжает существовать и даже шириться. В связи с этим возникает острая необходимость законодательного регулирования этой сферы деятельности и создания требуемого количества психологических центров и служб, функционирующих на федеральном, отраслевых и региональных уровнях. В них должны трудиться подготовленные специалисты, владеющие научно обоснованными и апробированными на практике инструментами и средствами оказания профессиональной психологической помощи. В перспективе психопрактика должна стать неотъемлемой частью культуры и нормой жизни российского общества.

На пути движения к практико-ориентированной психологии предстоит решить ряд первоочередных задач, таких, как:

- подготовка достаточного количества квалифицированных специалистов, владеющих современными средствами, инструментами и технологиями оказания профессиональной психологической помощи;

- освоение, адаптация и внедрение в жизнь зарубежных психопрактических технологий; отказ от тактики их огульной критики и переход к тактике применения;

- особой задачей является взаимостыковка практико-ориентированной и научной психологии, поскольку связь между названными областями не носит открытый и однонаправленный характер, поэтому требуется специальная работа по их гармонизации. Этот процесс носит взаимонаправленный и взаимопроникающий характер. Это означает, что научная теория может служить платформой для построения психопрактической технологии. В свою

очередь, профессиональная психопрактика может выступать условием для создания научных теорий.

Об этом красноречиво свидетельствует психоаналитический опыт З. Фрейда. В начале творческой карьеры у него не было никакой теории. Свою профессиональную деятельность он начал с использования техник гипноза. Он действовал, скорее, интуитивно, а не вслед научному знанию. Скоро обнаружилось, что гипноз включает механизм катарсиса, который вызывает «эффект облегчения» (исцеления). Пациенты после гипноза, в процессе которого переживали состояние психотерапевтического катарсиса, признавались, что им становилось легче. Накопление эмпирического материала позволило Фрейду создать собственную трехкомпонентную психологическую теорию личности. По этой теории основной причиной и источником невротических расстройств людей является неразрешенный конфликт между средней подструктурой Эго (Я) и его крайними полюсами Ид (Оно) и Супер-Эго (Сверх-Я). В свою очередь, созданная теория позволила понять её автору недостатки метода катарсиса и дать толчок к разработке нового метода, который был назван психоаналитическим методом осознания. Он реализовывался посредством новых для Фрейда техник: свободных ассоциаций, анализа сновидений, оговорок, описок и т.п.

Принципиальная новизна его метода состояла в том, что пациент под руководством психоаналитика приходил к пониманию истинных причин испытываемого невроза и достигал жизненного равновесия. В отличие от метода катарсиса, который создавал временное облегчение, метод осознания приводил к более устойчивому и надежному психотерапевтическому результату.

Существуют и другие примеры связей между академическим знанием и психопрактикой. В этом случае теоретическим источником (базой) психопрактики выступает не одно, а несколько базисных знаний. Об этом свидетельствует система гештальттерапии Ф. Перлза. Теоретическим её источником являются два академических знания, формируемые как перцептивный закон фигуры и фона (М. Вертгеймера) и закон динамического равновесия поведения индивида в его жизненном пространстве (К. Левина). В исходном варианте в них нет прямого указания на их психотерапевтический смысл. Благодаря творческой прозорливости Ф. Перлза он был замечен и трансформирован в психотерапевтический контекст и использован в целях восстановления утрачиваемого людьми жизненного равновесия. Ф. Перлз разработал оригинальную систему гештальттерапии, состоящую из методов расширения сознания, разото-

ждествления, позитивного самопрограммирования, выявления и гармонизации субличностей и т. п. В совокупности они позволяли завершать нереализованные гештальты и возвращать людей к ритму размеренной и полноценной жизни, наполненной динамичной сменной удовлетворения одних потребностей другими. Благодаря этому у них возникало ощущение полноты, радости и удовлетворения от проживаемой жизни.

Становление, укрепление и развитие практико-ориентированной психологии предполагает определение её предмета, выделение основных направлений, форм и методов проводимой работы.

*Предмет практической психологии* – психические расстройства социогенной, психогенной и патогенной этиологии. Обычно социогенные расстройства обуславливаются объективно неблагоприятными, психотравмирующими факторами и обстоятельствами (событиями) жизни, которые невозможно обратить назад, изменить или отменить. В этом случае единственно возможной стратегией и тактикой оказания (осуществления) психологической помощи является изменение отношения к таким событиям жизни. Если не можете изменить обстоятельства, гласит мудрое психологическое правило, измените отношение к ним.

Причиной *психогенных* расстройств служат стрессы, фрустрации, межличностные и внутриличностные конфликты, которые порождают (вызывают, обуславливают) временные или хронические отклонения от нормы в аффективных, когнитивных, регулятивных механизмах психической деятельности. В этом случае требуется комплексная медико-психологическая помощь. Отсюда базисными направлениями в оказании такой помощи являются чисто психологические и интегративные медико-психологические средства. Общим ориентиром для обоих направлений является установление истинных причин психического расстройства, подведение индивида к их осознанию и в итоге – к упразднению и ликвидации причин и симптоматики.

К методам и формам, посредством которых осуществляется психологическая помощь, относится *психологическое консультирование*, которое может реализовываться с помощью техник директивного и индирективного (экзистенциального) консультирования. Входящие в жизнь нашего общества методы практической психотерапии складываются из более чем четырех наименований. *Цель психотерапии* – помогать людям модифицировать когниции, эмоции, паттерны поведения, личностные свойства в желаемом для участников психотерапии направлении [3, с. 17].

*Психологические тренинги* реализуются посредством многообразных техник и процедур. Их число и формы еще не имеют своей систематизации. Позитивные изменения, которые достигаются в ходе участия людей в тренинговых занятиях, выражаются посредством показателей духовно-личностного, профессионального, адаптационного роста.

Методы *психологического просвещения* направлены на повышение психологической культуры людей. Его инструментальными средствами выступают лекции, беседы специалистов-практиков. По существу, огромными, неисчерпаемыми ресурсами повышения психологической культуры служат все вышеназванные методы психоконсультирования, психотерапии и тренинги.

*Методы психокоррекции* направлены на уменьшение негативного влияния врожденных и приобретенных психопатологий посредством их подавления, исправления и направления в желаемое русло.

Патогенные расстройства, как и методы их коррекции, ещё не имеют строгой систематизации и упорядоченности. Для их обозначения часто используется термин «психологический дезонтогенез», понимаемый как «недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие, дефицитарное и искаженное развитие» [2]. Психокоррекционная работа обычно реализуется посредством комплексного применения медико-психологических методов.

### Список литературы

1. Карицкий, И. Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики [Текст] / И. Н. Карицкий // Теория и методология психологии / под ред. А. Л. Журавлёва, А. В. Юревич. – М., 2007. – С. 223–246.
2. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В. В. Лебединский. – М., 1985.
3. Прохазка, Дж. Системы психотерапии [Текст] : пособие для специалистов в области психотерапии и психологии / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс. – 6-е междунар. изд. – СПб.; М., 2005.



## КОНТРОЛЬ ЗА ДЕЙСТВИЕМ И КАЧЕСТВО ЖИЗНИ \*

В настоящее время большинство эмпирических исследований качества жизни проводятся в рамках медицины, социологии и экономической географии. При этом не существует общепринятого научного определения понятия «качество жизни». Исследования же его психологических механизмов проводятся значительно реже и концентрируются в основном на свидетельствах субъективных оценок жизни [1; 6]. Обычно они выражаются посредством показателей: соответствия характеристик жизненных процессов и их текущих результатов позитивным потребностям и ожиданиям индивидов [7, с. 26], связей отдельных характеристик личности с испытываемыми переживаниями качества жизни [5; 8; 15; 19].

Некоторые авторы, исследуя качество жизни, связывают его с такими психологическими понятиями, как: удовлетворенность собой [14]; самопринятие, автономность, компетентность, личностный рост, позитивные отношения с другими [5; 19], качество личного, семейного и социально-психологического благополучия [21]. Эти данные соотносимы с результатами исследований контроля за действием. Так, имеются свидетельства отношений высокого уровня развития динамических компонентов волевой саморегуляции с высоким уровнем развития произвольного самоуправления, самоконтроля, выраженной интернальной локализацией субъективного контроля [12]; параметрами самоотношения [3].

В других исследованиях качества жизни обнаружены его связи с социальными характеристиками, такими, как: уровень образования [9], положение в обществе и социальная поддержка [14]. В то же время имеются данные и о связях контроля за действием с факторами привлекательности профессии [23], успешностью решения значимых для индивида задач [11], спецификой субъектной направленности в раннем юношеском возрасте [18], интеллектом [3]. Перечисленные характеристики могут быть связаны с профессионализацией [10] и образованием [2], т.е. параметрами, связанными с качеством жизни. Однако в настоящее время существует пробел в вопросе о том, как соотносятся контроль за действием и качество жизни.

---

\* Выражаю благодарность М. В. Суходоевой за помощь в сборе эмпирических данных

Согласно Ю. Кулю [24; 25], существует два основных типа волевой регуляции. Первый тип характеризуется произвольным вниманием и усилиями субъекта повысить собственную активность. При этом волевая регуляция заключается в активном подавлении факторов, выводящих систему достижения цели из равновесия (например, подавление конкурирующего намерения или мыслей о неуспехе в ходе деятельности). Это подавление осуществляется волевым усилием со стороны «Я», которое сопровождается переживанием конфликта на сознательном уровне. Нарушение равновесия системы может быть причиной неполноценного намерения: оно находится в активированном состоянии, но не реализуется. Неполноценное намерение приводит к индивидуальной диспозиции, ориентированной на состояние.

Второй тип волевой регуляции основан на непроизвольном внимании к целевому объекту. Эмоциональная напряженность остается относительно низкой, несмотря на объективно высокую операциональную напряженность. Эмоции связаны большей частью с процессом выполнения действия (например, досада – «я сделал это неправильно»). Препятствия на пути к достижению цели вызывают непроизвольное увеличение усилий субъекта. Эффект регуляции складывается из совместной работы составляющих намерение элементов, объединенных в единую сеть. Ключевыми элементами сети являются когнитивные репрезентации настоящего, будущего (потребного), а также текущего состояния. Этот тип волевой регуляции обеспечивает полноценность намерения и эффективность реализации действия, потому что все элементы намерения активированы примерно в равной степени. Полноценное намерение приводит к ориентации на действие [24].

В настоящей работе рассматриваются аспекты качества жизни, связанные со здоровьем. Всемирная организация здравоохранения предлагает оценивать качество жизни, учитывая не только социально-экономические, но и психологические параметры, такие, как, самооценка, концентрация, положительные эмоции, негативные переживания, мышление.

В медицинских исследованиях качество жизни обычно трактуется как интегральная характеристика физического, психологического, эмоционального и социального функционирования человека, основанная на его субъективном восприятии [16; 17]. При этом о качестве жизни судят по следующим параметрам: физическому функционированию, ролевому поведению, состоянию здоровья, жизненной активности и т.п.

Было сформулировано два исследовательских вопроса: 1) связаны ли параметры контроля за действием и качество жизни; 2) может ли контроль за действием оказывать значимое влияние (в терминах однофакторного дисперсионного анализа) на параметры качества жизни?

Для тестирования исследовательских вопросов были выдвинуты две гипотезы: 1) показатели контроля за действием и качества жизни коррелируют; 2) контроль за действием (при неудаче, планировании и реализации) оказывает значимое влияние на качество жизни.

В исследовании принимали участие 80 респондентов (40 мужчин и 40 женщин) – менеджеры компании ООО «Стайл Ньюз» г. Перми. Их возраст был в диапазоне от 22 до 35 лет ( $M = 26.1$ ,  $SD = 4.36$ ).

Показатели качества жизни у каждого участника исследования измерялись с помощью опросника качества жизни SF-36 («SF-36 Health Status Survey») [7]. Опросник включает следующие шкалы: шкалу физического функционирования; ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием; интенсивности боли, общего состояния здоровья; жизненной активности; социального функционирования; ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием; психического здоровья.

Показатели контроля за действием (при неудаче, планировании и реализации) у каждого участника исследования измерялись посредством опросника Ю. Куля «Шкала контроля за действием» в адаптации С. А. Шапкина [22].

Исследование проводилось в группах по 5–14 человек. Методики предъявлялись респондентам в случайном порядке.

Гипотеза № 1 тестировалась посредством корреляционного анализа (по Пирсону). Гипотеза № 2 тестировалась посредством однофакторного дисперсионного анализа (фиксированные эффекты, регрессионный подход, тип III SS, полиномиальный контраст).

Были получены следующие результаты.

По итогам корреляционного анализа было выявлено, что показатели контроля за действием при неудаче положительно связаны с показателями общего здоровья ( $r = .75$ ,  $p < 0,001$ ). Показатели контроля за действием при планировании коррелировали с показателями ролевого функционирования ( $r = .39$ ,  $p < 0,001$ ), жизнеспособности ( $r = .46$ ,  $p < 0,001$ ), эмоционального функционирования ( $r = .43$ ,  $p < 0,001$ ), психологического здоровья ( $r = .56$ ,  $p < 0,001$ ). Кроме того, показатели контроля за действием при планировании близко к

уровню значимости коррелировали с показателями социального функционирования ( $r = .21$ ,  $p < 0,06$ ).

Показатели контроля за действием при реализации коррелировали с показателями интенсивности боли ( $r = .24$ ,  $p < 0,05$ ) и жизнеспособности ( $r = .23$ ,  $p < 0,05$ ).

По итогам применения дисперсионного анализа было обнаружено, что контроль за действием при неудаче оказал значимое влияние на общее здоровье:  $F(2,77) = 39.33$ ;  $p < 0,001$ . Post hoc\* сравнения (здесь и далее LSD-статистика) свидетельствовали о различиях между высоким и средним ( $p < 0,001$ ), высоким и низким ( $p < 0,001$ ) уровнями контроля за действием при неудаче по этой переменной. Здоровье было выше при высоком и среднем, чем при низком уровне контроля за действием при неудаче.

Контроль за действием при планировании оказал значимое влияние на ролевое функционирование:  $F(2,77) = 14.58$ ;  $p < 0,001$ . Post hoc сравнения свидетельствовали о различиях между высоким и низким ( $p < 0,001$ ), средним и низким ( $p < 0,001$ ) уровнями контроля за действием при планировании по этой переменной. Ролевое функционирование было выше при высоком и среднем, чем при низком уровне контроля за действием при планировании.

Контроль за действием при планировании оказал значимое влияние на жизнеспособность:  $F(2,77) = 13.79$ ;  $p < 0,001$ . Post hoc сравнения свидетельствовали о различиях между высоким и низким ( $p < 0,001$ ), высоким и средним ( $p < 0,001$ ), средним и низким ( $p < 0,006$ ) уровнями контроля за действием при планировании по этой переменной. Жизнеспособность была выше при повышенных уровнях контроля за действием при планировании.

Контроль за действием при планировании оказал значимое влияние на эмоциональное функционирование:  $F(2,77) = 9.24$ ;  $p < 0,001$ . Post hoc сравнения свидетельствовали о различиях между высоким и средним ( $p < 0,05$ ), средним и низким ( $p < 0,001$ ) уровнями контроля за действием при планировании по этой переменной. Эмоциональное функционирование выше при высоком и среднем, чем при низком уровне контроля за действием при планировании.

Контроль за действием при планировании оказал значимое влияние на психологическое здоровье:  $F(2,77) = 21.07$ ;  $p < 0,001$ . Post hoc сравнения свидетельствовали о различиях между высоким и низким ( $p < 0,001$ ), средним и низким ( $p < 0,001$ ) уровнями контроля

---

\* Post hoc, ergo propter hoc – после этого, но не вследствие этого.

за действием при планировании по этой переменной. Психологическое здоровье было выше при высоком и среднем, чем при низком уровне контроля за действием при планировании.

Контроль за действием при реализации оказал значимое влияние на ролевое функционирование:  $F(2,77) = 3.21$ ;  $p < 0,05$ . Post hoc сравнения свидетельствовали о различиях между высоким и средним ( $p < 0,01$ ) уровнями контроля за действием при реализации по этой переменной. Ролевое функционирование было выше при высоком, чем при среднем уровне контроля за действием при реализации.

Кроме того, контроль за действием при реализации близко к уровню значимости оказал значимое влияние на интенсивность боли:  $F(2,77) = 2.55$ ;  $p < 0,08$ . Post hoc сравнения свидетельствовали о различиях между высоким и средним ( $p < 0,01$ ) уровнями контроля за действием при реализации по этой переменной. Интенсивность боли была выше при высоком, чем при среднем уровне контроля за действием при реализации.

Таким образом, гипотеза № 1 о связях параметров контроля за действием и качества жизни получила эмпирическую поддержку относительно показателей контроля за действием при неудаче и общего здоровья; показатели контроля за действием при планировании и таких параметров качества жизни, как: ролевое функционирование, жизнеспособность, эмоциональное функционирование, психологическое здоровье и в тенденции социального функционирования; показателей контроля за действием при реализации и таких параметров качества жизни, как интенсивность боли и жизнеспособность.

Гипотеза № 2 о влиянии контроля за действием получила эмпирическую поддержку относительно влияния контроля за действием при неудаче на общее здоровье; влияния контроля за действием при планировании на ролевое функционирование, жизнеспособность, эмоциональное функционирование, психологическое здоровье, влияния контроля за действием при реализации на ролевое функционирование и в тенденции на интенсивность боли.

Наши данные могут служить эмпирической поддержкой для представлений о качестве жизни как феномена, включающего психологическую составляющую, в части его связи с некоторыми параметрами контроля за действием. Кроме того, в наших данных прослеживается тенденция одновременного роста показателей контроля за действием и качества жизни. В частности, не выявлено отрицательных корреляций между ними. Настоящие данные позволяют

также предположить большее влияние контроля за действием при планировании, чем контроля за действием при неудаче и реализации на качество жизни.

### Список литературы и источников

1. Давыдова, Е. В. Измерение качества жизни [Текст] / Е. В. Давыдова, А. А. Давыдов. – М. : Институт социологии РАН, 1993. – 52 с.
2. Дружинин, В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» [Текст] / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 61–71.
3. Дудорова, Е. В. Культурные потенциалы, интеллект и успеваемость студентов [Текст] / Е. В. Дудорова // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале / отв. ред. Е. М. Березина; Перм. гос. ин-т искусства и культуры. – Пермь, 2002. – С. 117–122.
4. Дудорова, Е. В. Эффекты контроля за действием на самоотношение [Текст] / Е. В. Дудорова // Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 110-летию со дня рождения В. С. Мерлина, 2–4 октября 2008 г., Пермь / науч. ред. Б. А. Вяткин; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2008. – С. 85–87.
5. Ениколопов, С. Н. Враждебность и проблема здоровья человека [Текст] / С. Н. Ениколопов, А. В. Садовская // Журнал неврологии и психиатрии. – 2000. – № 7. – С. 59–63.
6. Инглхарт, Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества [Текст] / Р. Инглхарт // Полис. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
7. Зараковский, Г. М. Качество жизни и качество населения [Текст] / Г. М. Зараковский // Качество жизни – главный критерий социально-экономического развития России. – М. : ВНИИТЭ, 2002.
8. Зараковский, Г. М. Качество жизни населения России: психологические составляющие [Текст] / Г. М. Зараковский. – М. : Смысл, 2009. – 319 с.
9. Казак, М. А. Сравнительный анализ подходов к проблеме качества жизни в западной и восточной цивилизации [Текст] / М. А. Казак // Современные проблемы социальной работы в регионе. – Калуга, 2003.
10. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.
11. Клименченко, О. Н. Когнитивные и личностные детерминанты успешности мыслительной деятельности (на примере решения малых творческих задач) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. Н. Клименченко. – М., 2001. – 20 с.
12. Ковалев, О. Г. Криминологические и психологические проблемы дезадаптации женщин молодежного возраста, отбывших наказание в виде лишения свободы [Текст] : учеб. пособие / О. Г. Ковалев, Н. А. Харина. – М. : Права человека, 2001. – 98 с.

13. Крупец, А. Н. Социальное самочувствие как показатель адаптации [Текст] / А. Н. Крупец // Социологическое исследование. – 2003. – № 4. – С. 18–26.
14. Левада, Ю. А. От мнений к пониманию: социологические очерки 1993–2000 [Текст] / Ю. А. Левада; науч. ред. М. С. Ковалева. – М. : Московская школа политических исследований. – Вып. 22. – 2000. – 576 с.
15. Маликов, Н. С. Качество населения: поколенческий подход [Текст] / Н. С. Маликов // Уровень жизни населения регионов России. – 2007. – № 5. – С. 50–58.
16. Новик, А. А. Концепция исследования качества жизни в медицине [Текст] / А. А. Новик, Т. И. Ионова, П. Кайнд. – СПб. : Элби, 1999. – 140 с.
17. Новик, А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине [Текст] / А. А. Новик, Т. И. Ионова // под ред. Ю. Л. Шевченко. – М. : ОЛМАПРЕСС. – 2007. – 313 с.
18. Рослякова, Е. Ю. Целостная активность субъекта жизнедеятельности и ее особенности в ранней юности [Текст] / Е. Ю. Рослякова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради: научный журнал. – СПб., 2008. – № 23 (53). – С. 407–413.
19. Садальская, Е. В. Личностные факторы в оценке качества жизни и психологического благополучия [Текст] / Е. В. Садальская, А. М. Абдраязкова, С. Н. Еникопов. – Липецк : ЛГПИ, 2000. – 215 с.
20. Садальская, Е. В. Психологические аспекты оценки качества жизни больных психосоматическими расстройствами. Психосоциальная реабилитация и КЖ [Текст] : сб. науч. трудов / Е. В. Садальская, С. Н. Ениколопов. – СПб. : Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2001. – Т. 137.
21. Хашенко, В. А. Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности [Текст] / В. А. Хашенко, А. В. Баранова // Проблемы экономической психологии [Текст] / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купреченко. – Т. 1. – М. : ИП РАН, 2004. – С. 501–527.
22. Шапкин, С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов [Текст] / С. А. Шапкин. – М. : Смысл, ИП РАН, 1997. – 140 с.
23. Шляпников, В. Н. Влияние особенностей волевой регуляции на факторы привлекательности профессии [Электронный ресурс] / В. Н. Шляпников // Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов-2007». – Режим доступа: [http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Shlyapnikov\\_VM.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Shlyapnikov_VM.pdf).
24. Kuhl, J. Who controls whom when «I control myself»? [Текст] / J. Kuhl // Psychological-Inquiry, 1996. – Vol. 7(1).
25. Kuhl, J. Self-discrimination and memory / J. Kuhl, M. Kazen // State orientation.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ О СУЩНОСТИ ДЕНЕГ В МИКРОЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ \*

Значимыми и максимально широко используемыми источниками доходов российских домохозяйств в современных условиях являются наемный труд, предпринимательская деятельность и самозанятость (занятость в рамках домохозяйства). Но учет всех доходов домохозяйств является чрезвычайно затруднительным, и не только по объективным социально-экономическим причинам, но и по психологическим. Тема денег, дохода является закрытой во всех социальных общностях. По данным исследования Рубинштейна, выполненного для журнала «Psychology Today» и охватившего более 20 000 респондентов, 57 % опрошенных считают благоразумным скрывать свой доход даже от членов семьи и друзей. Что касается разглашения своего дохода, то 97 % были готовы разгласить сумму своему супругу; 52 % – родителям; 44 % – друзьям; 29 % – сотрудникам; 18 % – братьям и сестрам. Процент респондентов, скрывающих свое финансовое положение, растет с увеличением дохода.

Насколько известно, в отечественной психологии первые публикации, касающиеся психологии денег, появились в учебнике психологии для экономических вузов, вышедшем в свет под редакцией В. Н. Дружинина («Психология денег») [1, с. 491–493]. Автор раздела рассматривает типологию «денежного сумасшествия» (*«коллекционеры безопасности»*), которые используют деньги для снижения своей тревожности; *«жадные до власти»*, для кого деньги – сила, контроль и власть, а потери – беспомощность и унижение; *«торговцы любовью»*, для которых любовь сродни отношению к деньгам; *«поклонники автономии»*, использующие деньги для достижения свободы и независимости); *«пять измерений»* символического значения денег (власть/престиж, сохранение, недоверие, качество, тревожность); особенности *связи личности с деньгами* (деньги как расширение своего «Я»; отождествление успеха с деньгами); *связь денег с демографическими различиями людей* и т.д. Однако почти все ис-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Психологические стратегии управления денежным потоком в процессе микроэкономической деятельности личности», проект №10-06-30403а/Ю.



следования психологии денег, приводимые в учебнике, проводились зарубежными психологами и лишь косвенно затрагивают российскую ситуацию с деньгами.

О. С. Дейнека в своем учебном пособии «Экономическая психология» [2, с. 56–68] специальный раздел посвящает темам «отношения к деньгам и «денежного» поведения. Автор рассматривает психологические особенности восприятия денег, источников их происхождения, форм денежных средств (наличность, векселя и т.д.), социальных норм и ценностей, регулирующих «денежное поведение» личности. Анализируются «денежные типы личности»: «*скряга*», для которого накопление является самоцелью; «*транжир*» – человек, бесконтрольно расходующий деньги, о чем потом сожалеет; «*денежный мешок*» – полностью поглощен зарабатыванием денег, которые он считает признаком своего могущества и неотразимым средством влияния на окружающих; «*торгаш*» – вечный охотник за дешевкой, которая ему не нужна, но обеспечивает ему чувство превосходства, раздражается, если ему приходится платить ту же цену, что и всем; «*игрок*», которому выигрыш компенсирует тревожное ожидание риска, проигрыша, а остановка цепи поражений и побед оборачивается психологическим затруднением.

Деньги в экономической науке изучаются продолжительное время, в психологической науке исследовано отношение к деньгам, их восприятие, но собственно психологические исследования стратегий управления денежным потоком на микроуровне (в рамках домохозяйства) только начинаются. Исследование отношения личности к деньгам как структурному элементу микроэкономической деятельности нами проводилось по методике неоконченных предложений («Деньги для меня – это...»). Всего в исследовании приняли участие 123 человека: 53 студента, 25 старшеклассников и 45 человек трудоспособного возраста.

Наиболее полную характеристику своего личного отношения к деньгам описала студентка. «Деньги, – пишет она, – играют очень важную роль в моей жизни. Деньги сейчас делают почти все. Я говорю «почти все» потому, что на деньги нельзя купить любовь и доверие людей, которые тебе нравятся, которых ты любишь и уважаешь. Если есть много денег, можно жить очень хорошо, т.е. иметь большой, хорошо обставленный дом. Если есть деньги, можно, например, на день рождения родным, близким, друзьям купить что-нибудь ценное. С деньгами можно поехать отдохнуть за границу,

можно посещать дорогие салоны красоты. А еще деньги позволяют помогать людям – это очень важно». Для этой девушки деньги – не самоцель, а необходимое *условие создания комфортной среды обитания*. Но есть и несколько иное представление о сущности денег, которые можно представить следующим образом.

Деньги представляются *средством удовлетворения* разнообразных *потребностей*: «Деньги – это средство удовлетворения моих потребностей, – пишет один из реципиентов, – хорошо, когда их много, плохо, когда мало».

Деньги представляются как *детерминанты девиантного поведения*: «Деньги иногда толкают на преступления»; «У одних много денег, которые достаются путем обворовывания других, добывающих эти деньги честно».

Иные воспринимают их как *источник психологической зависимости*: «Деньги помогают жить, учиться, путешествовать и т.д. Странно, но мы зависим от этих бумажек. Порой мне жизнь представляется большой игрой в бизнес-план. Когда об этом думаешь, появляется странная грусть. Попробуйте подумать об этом и поймете мои чувства».

Некоторые склонны считать, что *деньги синонимичны «вседозволенности»*: «Деньги – это бумажки, которые делают все в нашей жизни. За деньги покупается все и везде»; «Деньги – это для меня, наверное, и для всех, то, без чего невозможна сама жизнь. Например, чтобы покушать, нужны деньги, одеться – нужны деньги, поступить учиться – нужны деньги, получить какие-то услуги – надо платить деньги, т.е. все время сталкиваешься с ними. Все в этом мире все покупается и продается. Я долго думала о том, что нельзя купить за деньги. Оказалось, что ничего»; «Без денег в нашей современной жизни ничего не делается. Например, даже обладая харизматическими данными, невозможно проехать в троллейбусе, не говоря уже о медицинском обслуживании и т.д. При поступлении в вуз не знания решают, а деньги»; «Если нет денег у больного, он может умереть, не дождавшись медицинской помощи»; «Деньги для меня очень нужная вещь. Без денег в этой жизни не прожить. Сейчас все покупается и продается только за деньги. Деньги для меня – все».

Есть и такие, которые воспринимают деньги как *продукт трудовой деятельности*: «Для меня деньги – это плоды работы и бизнеса, т.е. если человек работает, то у него есть деньги и наоборот»; «Единственно, что бесплатно, – это воздух. За все надо платить

деньгами. Сами деньги тоже зарабатываются деньгами»; «Если не зарабатывать деньги, то их не будет»; «Деньги позволяют приобрести все, что нужно для семьи. Но чтобы в семье были деньги, необходимо работать»; «Деньги сейчас всем нужны. Это всего лишь бумажки, которым человеческое сознание придало особые функции. Но эти бумажки может заработать любой человек, если он не болен и не инвалид».

*Для большинства деньги – это средство жизнеобеспечения.* «Деньги – это только средство для существования. И не надо, по моему, на них заикливаться, моральные качества должны взять верх над алчностью»; «Деньги, я считаю, не имеют значения, когда они есть, но когда их нет, начинаешь задумываться, правильно ли ими распоряжаешься»; «Деньги играют немалую роль в моей жизни, но не всегда. Они подвержены инфляции, могут сгореть. За деньги нельзя купить здоровье, любовь. Я считаю, если смысл жизни только в том, чтобы зарабатывать больше денег, тогда можно потерять здоровье, которое ничем не вернешь»; «Хотя деньги играют немало важную роль в мире, я не акцентирую на них внимания».

Как видим, деньги воспринимаются по-разному и не всегда отражают их реальную финансовую сущность. Это обстоятельство свидетельствует о том, что представления населения о сущности и ключевых функциях денег весьма размыты. В связи с этим возникает необходимость формирования представлений населения о сущности, особенностях и функциях денег, что будет реальным шагом на пути оптимизации стратегий управления денежным потоком на микроуровне (в рамках домохозяйства).

### **Список литературы**

1. Психология [Текст] : учеб. для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2000.
2. Дейнека, О. С. Экономическая психология [Текст] : учеб. пособие / О. С. Дейнека. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000.

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ \*

Важным условием, оказывающим существенное воздействие на экономическое правосознание личности, являются взаимоотношения человека и государства. Если при советской власти считалось, что государство обязано обеспечить материальное благополучие своих граждан, то сложившиеся в настоящее время отношения личности и государства имеют прямо противоположный характер. Государство, лишившееся собственности в период приватизации, не имеет возможности оказывать сколько-нибудь серьезную экономическую помощь, так как само вынуждено жить за счет налогов и сборов, поступающий от населения.

По этой причине резко возрастает необходимость уважительно-го отношения граждан к экономическим потребностям государства. Особую значимость приобретает *правопослушность* населения, особенно молодежи. Существенное влияние на развитие правовых представлений оказывают социально-экономические факторы, что подтверждается результатами проводившегося нами опроса в колллективах студенческой молодежи.

Эмпирической базой исследования явились Карачаево-Черкесский государственный университет и Карачаево-Черкесская государственная технологическая академия. В исследовании приняли участие 236 студентов пятых курсов разных специальностей (инженеры, психологи, юристы, менеджеры, программисты, финансисты). Среди них 129 юношей и 107 девушек.

Целью многолетних исследований стало выявление экономикодетерминированных особенностей правосознания студентов. Рассмотрим наиболее интересные и значимые из полученных данных. Анализ показал, что 90 % респондентов актуальной проблемой современного общества считают *коррупцию* и *взяточничество*. При этом 30 % опрошенных связывают обозначенное явление с излишними властными полномочиями, которыми наделены чиновники, а

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Формирование экономического правосознания молодежи как стратегический фактор развития современного общества», проект № 09-06-00849а.

15 % склоны считать, что коррупция будет присутствовать в нашем обществе всегда.

Основным мотивом, движущим человеком при совершении преступления, 22,8 % респондентов считают низкий уровень материального обеспечения, невозможность прокормить семью. Прогнозируя развитие преступности, 50,3 % опрошенных заявляют, что в связи с напряженной экономической ситуацией уровень преступности в республике в ближайшие годы возрастет. Лишь 2 % респондентов верят в его скорое снижение.

Обобщение эмпирического материала, собранного в ходе исследования, позволяет сделать некоторые выводы, которые могут оказать существенное влияние на развитие экономического правосознания студентов.

Для большей части студентов (97,6 %) характерна низкая удовлетворенность уровнем материального достатка родительской семьи (разрыв между реальностью и притязаниями доходит до 20-кратного уровня). Вместе с тем они слабо представляют себе экономические способы, с помощью которых намерены преодолеть этот разрыв.

Студенты выделяют шесть основных обстоятельств социально-экономической среды, способствующих обогащению личности в современных условиях: политические, экономические, правовые, личностные, нравственные и случайные. Определяющим условием достижения материального достатка они склонны считать *психологический фактор*, но не могут выделить конкретные качества и свойства личности, ведущие к экономическому благосостоянию.

Ко времени окончания вуза практически у всех студентов формируется, в основных своих чертах, концепция материального самообеспечения, но у подавляющего большинства эта концепция складывается стихийно, оказывается фрагментарной и неадекватной условиям рыночных отношений.

Более 90 % смыслообразующих жизненных целей студентов ориентированы на достижение экономического благополучия. Способы, которыми они намерены реализовывать свои экономические притязания, разнообразны, но зачастую опасно близко приближают их к границам противоправных действий и даже бывают ориентированы на использование криминальных способов обогащения.

Как оказалось, 35,7 % обследованных студентов достижение экономического благополучия связывают с нелегитимными способами обогащения: незаконным присвоением активов, коррупцией, нарушением прав интеллектуальной собственности, искажением отчетности, отмыванием денег и т.д. Тревогу вызывают также сту-

денты, ориентированные на реализацию профессиональной карьеры, которым представляется, что на наемной работе «на одну зарплату не проживешь...», т.е. склонные в рамках легитимных способов обогащения использовать и криминальные варианты пополнения личного бюджета.

По критерию психологической готовности к социально-экономической деятельности в условиях рыночных отношений значительная часть молодежи не готова к успешной экономической деятельности в рамках заданного правового пространства.

Обобщая полученные результаты, можно отметить, что социально-экономические деформации и кризисные явления, происходящие в экономико-правовом пространстве современного российского общества, отсутствие целенаправленного психолого-педагогического воздействия на экономическое правосознание студентов оказывают негативное влияние на формирование представлений молодежи о способах достижения экономического благополучия. Оптимизация экономико-правовых представлений должна быть направлена на формирование избирательного отношения к социально-экономической и экономико-правовой информации, на развитие умения ее ранжировать, проектировать на ее основе ситуации экономической самореализации, не нарушающие установленный правопорядок современного российского общества. Непременным условием ее успешности является разработка соответствующих психолого-педагогических программ.

**Н. А. Мишанкина**

## **НОРМАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Обращение к вопросам самоопределения относительно своей будущей перспективы у юношей и девушек имеет немаловажное значение. Анализ литературы показывает, что содержание и форма процесса решения задач на самоопределение будет зависеть от уровня развития знаковых средств (или понятий), опосредствующих этот процесс. Какие это понятия? Для ответа на этот вопрос нужно определить, каким должен быть процесс принятия решения, чтобы он был эффективным. Другими словами, необходимо задать норму деятельности, которой должен следовать субъект, принимающий решения.

На роль такой нормы претендуют модели рационального выбора. Общим основанием для выделения рациональных моделей принятия решений может служить использование представлений о лице, принимающем решение, как реализующем некие нормативные стратегии. Последовательности выборов предстают в этих моделях не стратегиями субъекта, а отвлеченными от него функциональными зависимостями, репрезентирующими определенные «логики» регуляции выбора. Эти логики и называются моделями.

Наиболее старым вариантом нормативного подхода к анализу принятия решений является модель ожидаемой полезности. Термин «полезность» был обоснован математиком Д. Бернулли в 1738 г. В теории игр стали различать стоимость получения определенной суммы денег в игре (в качестве ее «выгоды») и итоговый выигрыш. Выгода получения «тысячи дукатов более существенна для бедняка, чем для богача, но оба получают одно и то же» [1, с. 108]. Бернулли дал схему соотношения богатства и полезности выигрываемых денег, которая учитывала относительный прирост ценности выигрываемых сумм к исходному уровню «богатства».

Дж. фон Нейман и О. Моргенштейн [цит. по: 2] создали экономическую модель (1944), которая направлена на описание правил регуляции рационального экономического поведения человека. Ю. Козелецкий [1, с. 110] считает, что эта теория провела линию между поведенческими моделями принятия решений и познавательными, так как стала включать ориентировку лица, принимающего решение, на познавательную стратегию. В рассматриваемой экономической модели целью всех участников игры являются деньги как умозрительный монетарный эквивалент. Предполагается, что участник стремится получить максимум денег и действует в соответствии с правилами рационального поведения. Выбор в этой нормативной теории принятия решений означает, что при установлении хода участник руководствуется стратегией, т.е. «исчерпывающим планом, указывающим, какие варианты он (лицо, принимающее решение) будет использовать» [1, с. 105]. Оптимальная стратегия описывается «теорией ожидаемой полезности» (теория рациональных решений, по Ю. Козелецкому) [1, с. 9]. Согласно теории, рационально действующее лицо выбирает из ряда возможных решений ту альтернативу, для которой максимальна ожидаемая полезность. При этом его предпочтения должны удовлетворять шести аксиомам [1, с. 93].

Теория полезности Дж. фон Неймана и О. Моргенштейна сыграла огромную роль в исследованиях процессов принятия решения.

Во-первых, теория показала, что полезность можно измерять по интегральной шкале, во-вторых, теория позволила сформулировать оптимальные стратегии принятия решений.

Теория принятия рациональных решений развивалась прежде всего благодаря исследованию операций (Ланге, Садовский и др.). Она является частью праксеологии (науки о рациональном поведении людей), формулирует оптимальные методы решения отдельных типов задач и опирается на такие постулаты рациональности, как: 1) постулат последовательности (для принятия рационального решения следует упорядочить совокупность альтернатив с точки зрения предпочтений лица, принимающего решение); 2) постулат максимизации (выбор такого действия, которое максимизирует целевую функцию того, кто решает задачу).

Важная черта теории рациональных решений заключается в том, что рациональное решение зависит от структуры задания: эта структура и, следовательно, типы параметров и переменных, участвующих в задании, однозначно определяют оптимальную реакцию (решение). Как утверждают Г. Саймон и А. Ньюэлл [3], эта теория в классической формулировке является теорией заданий на решение. Однако она обходит, полностью или частично, характеристику лица, принимающего решение. При формулировании оптимального решения не принимаются во внимание такие важные психологические переменные, как самооценка субъекта, ограниченные возможности человеческого познания, его способность к обучению или скорость переработки информации. В значительной степени это теория принятия решений, в которой отсутствуют те, кто эти решения принимает.

Теория рациональных решений оказала принципиальное влияние на работы в рамках психологических подходов к принятию решений. Как отмечают Б. В. Бирюков, О. К. Тихомиров, «...теория принятия рациональных решений служит для психологических исследований процессов решения своего рода *эталон* (выделено авторами. – Н. М.), так как придает осмысленный характер ответу на вопрос: удовлетворяет ли человеческое поведение постулатам формализованной рациональности» [цит. по: 1, с. 476].

В настоящее время процессы принятия решений активно исследуются в тех областях науки и практики, где от конкретного решения зависят судьбы государства, организации и т.д. Такими областями знаний являются военное дело, экономика, управление и т.д.



В этих междисциплинарных областях знания (на основании научных исследований и накопленного опыта) выделяются типы, структура и содержание процесса принятия решений. Так, М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори [2, с. 105] различают три типа (способа) принятия решений руководителями: интуитивные решения (выбор, сделанный на основе *ощущения* того, что он правилен); решения, основанные на суждениях (выбор, обусловленный знаниями или накопленным опытом); рациональные решения (выбор, обоснованный с помощью объективного аналитического процесса). Поскольку последний тип принятия решений является наиболее обоснованным, исследователями определяются этапы принятия рационального решения, которым должен следовать руководитель.

Рассмотрим их подробнее. 1. *Анализ ситуации* (или диагностика проблемы). Первая фаза в диагностировании проблемы – осознание и определение причин затруднений и имеющихся возможностей. Для выявления причин возникновения проблемы необходимо собрать и проанализировать требующуюся внутреннюю и внешнюю (относительно организации) информацию. 2. *Формулировка критериев выбора*. Лицу, принимающему решение, необходимо определить стандарты (критерии), по которым предстоит оценивать альтернативные варианты выбора. Они выступают в качестве рекомендаций по оценке решения, имеют как количественный, так и качественный характер. 3. *Определение альтернатив*. На этом этапе происходит формулирование набора альтернативных решений проблемы. В идеале необходимо выявить все возможные действия, которые могли бы устранить причины проблемы. 4. *Оценка альтернатив*. При оценке решений определяются достоинства и недостатки каждого из них, возможные общие последствия. Для разумного сопоставления решений необходимо располагать стандартом, позволяющим измерить вероятностные результаты каждой возможной альтернативы. Этими стандартами и будут критерии, определяемые на 2 этапе. Важным моментом в оценке альтернатив является определение вероятности осуществления каждого возможного решения в соответствии с намерениями. Другими словами, при выработке решений важно прогнозировать то, что произойдет в будущем. 5. *Выбор альтернативы*, т.е. принятие решения в пользу определенного варианта. 6. *Реализация решения*.

Все перечисленные этапы являются, по большому счету, рациональной структурой действий принятия решений.

Итак, процесс принятия решений является предметом изучения разных областей научного знания, начиная от исследований математических операций до научных и прикладных разработок в теории управления. Целесообразность методологически выдержанного использования формальных схем рациональных решений подчеркивается многими исследователями (Ю. Козелецким, О. К. Тихомировым, Б. В. Бирюковым, М. Х. Месконом и др.). Основным недостатком формализованных моделей выбора является «отсутствие того, кто принимает решения», то есть в них не учитываются такие характеристики субъекта принятия решений, как самооценка, способность к обучению и др. Отдельное значение для психологии принятия решений имеет логическая структура действий выбора, описываемая в системном анализе (науке управления, исследовании операций).

Опыт принятия решений, накопленный в разных областях человеческой деятельности, дает основание для выделения нормативных шагов (структуры действий) субъекта при принятии решений. В логическую структуру действий по принятию решений должны входить действия, обеспечивающие: 1) формирование альтернатив выбора; 2) оценку сложности реализации выбора каждой из альтернатив; 3) оценку вероятности успешной реализации каждой из альтернатив выбора; 4) определение и оценку величины полезных результатов реализации каждой из альтернатив выбора; 5) определение и оценку величины негативных результатов реализации каждой из альтернатив выбора; 6) оценку вероятности получения полезных и негативных результатов реализации каждой из альтернатив выбора; 7) оценку величины требующихся затрат на реализацию; 8) интегральную оценку альтернатив.

Однако при анализе принятия решений субъектом необходимо учитывать также такие психологические характеристики субъекта принятия решений, как самооценка, способность к обучению, прогнозированию и др.

### Список литературы

1. Козелецкий, Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 503 с.
2. Мескон, М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. – М. : Дело, 2002. – 704 с.
3. Simon, H. Heuristic problem solving: the next advance in operations research / H. Simon, A. Newell // *Operations Research*. – 1958. – Vol. 6. – № 1. – P. 1–10.

## ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ АКТУАЛИЗАЦИИ

Проблема приобретения индивидом жизненного опыта неоднократно поднималась в отечественной и зарубежной литературе. Анализ различных наук о человеке, изучающих роль и значение жизненного опыта в сознании и поведении людей, приводит к выводу, что последний представляет собой сложный феномен.

Жизненный опыт можно рассматривать как фактическое знание и его эмпирическое обобщение [2], элемент структуры и сущности человеческой деятельности [1], условие целеполагающей деятельности [5], механизм деятельности и трансформации культуры [6], результат серьёзного анализа событий, их оценки; сплав мыслей, чувств, поступков, пережитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность [3].

Наличие собственного жизненного опыта позволяет субъекту на обыденном уровне сознания достаточно верно отражать действительность. Отсутствие жизненного опыта ведет к несамостоятельному, усредненному, а зачастую и неадекватному пониманию происходящего. В то же время обыденное сознание недостаточно критично в оценке собственного жизненного опыта, который не всегда соотносится с жизненным опытом других субъектов.

Жизненный опыт, по мнению П. В. Корнеева, – это самобытный, неповторимый синтез всевозможных умений, навыков, эмпирических знаний и оценок, впечатлений, чувств и других актов и состояний, осуществляемый в ходе человеческой жизни и направленный на решение ее проблем [8]. На основе этого определения выделяются когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты жизненного опыта. Главным источником приобретения жизненного опыта является практическая деятельность индивида, поэтому его объем и содержание постоянно изменяются, корректируются, обогащаются.

Процесс приобретения жизненного опыта в учебно-воспитательном процессе представляет собой совокупность процессов расширения, накопления, необходимой коррекции и осмысления своего отношения к главным жизненным ценностям. На уровне обыденного сознания имеющийся жизненный опыт нелегко опровергнуть новым опытом, ибо здесь в силу ситуативности и противоречивости нередко уживаются противоположенные по смыслу суждения. Выводы из прошлого жизненного опыта длительное время не

исчезают из обыденного сознания, передаваясь от поколения к поколению, и в изменившейся общественной ситуации могут выходить на первый план. Иногда некритическое перенесение опыта на другие условия является ошибкой.

Удачный или неудачный в прежних условиях прошлый жизненный опыт нередко закрепляет суждения и оценки. Такая привязанность к существующему порядку связана с боязнью потерять имеющиеся гарантии, что приводит к пассивному ожиданию новаций, которые должен воплощать кто-то извне. Несмотря на все это люди стремятся к переменам, к самостоятельному принятию решений. Существующие стереотипы расшатываются информационными потоками и собственным повседневным жизненным опытом.

Повседневный жизненный опыт – это опыт повторяющейся действительности субъекта в учебной, трудовой, бытовой и досуговой микросфере, включающий решения и оценки поступающей информации о событиях, в которых носитель опыта не принимает непосредственного участия [6]. Сквозь призму повседневного опыта и повседневных интересов усваиваются и адаптируются привносимые теоретическим сознанием готовые знания, необходимые в повседневной практике, осуществляется осмысление действительности. Очень важно расширять и использовать в педагогической практике возможности повседневного жизненного опыта, так как очень важны оценки и решения, которые оказывают непосредственное влияние на поведение личности. Чтобы оценки и решения способствовали гармоничному развитию личности, необходимо выделение и широкое применение всего позитивного в опыте субъекта и его окружения, т.е. речь идёт об актуализации жизненного опыта.

Актуализировать – значит делать актуальным, насущным, важным. Актуализация (лат. *actualis* – *деятельный, действенный*) – это *действие*, направленное на *приспособление* чего-либо к условиям данной ситуации [9]. Действие, состоящее в извлечении усвоенного материала из памяти, долговременной или кратковременной, для последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или при непосредственном воспроизведении. Характеризуется различной степенью трудности или легкости – в зависимости от уровня сохранения или забывания извлекаемого материала [4].

Актуализация жизненного опыта – воспроизведение в сознании индивида приобретенного ранее опыта. При этом востребованное из памяти содержание может быть выражено мыслями, представлениями, движениями, эмоциональными состояниями и т. д. [7].

В вопросе изучения жизненного опыта в научной литературе выделяются две задачи. Первая состоит в определении и широком применении всего позитивного в опыте субъекта и его окружения. Вторая задача – «нейтрализация» и предотвращение трансляции опыта, не отвечающего потребностям общества и тормозящим его развитие. При этом субъект не в силах отбросить имеющийся опыт, так как это не совокупность знаний и выводов из прошлого, которые можно применять либо нет. Опыт – это изменение в субъекте, неотъемлемая его характеристика, сохранившаяся независимо от его воли. Накопленный опыт не исчезает сам по себе, но может быть вытеснен более актуальным социальным жизненным опытом. Формирование такого опыта – важная задача не только общественного, но и личностного развития.

В условиях учебно-воспитательного процесса эта задача может решаться через выделение педагогических условий актуализации жизненного опыта в структуре целостного педагогического процесса.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Книга, 1991. – 265 с.
2. Аверин, А. Н. Гносеологический анализ понятия «опыт» [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А. Н. Аверин. – Свердловск, 1973. – 28 с.
3. Белкин, А. С. Витагенное образование: многомерно-голографический подход: технология XXI века [Текст] / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург : Баско, 2001. – 108 с.
4. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. – М. : Книга, 2004. – 256 с.
5. Есипчук, Н. М. Историческая реальность как предмет познания [Текст] / Н. М. Есипчук. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1987. – 294 с.
6. Карагодин, В. С. Социальный опыт в обыденном сознании [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук. / В. С. Карагодин; Уральский государственный ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск, 1989. – 18 с.
7. Кондаков, И. Психологический словарь / И. Кондаков. – М. : Новая школа, 2000. – 256 с.
8. Корнеев, П. В. Жизненный опыт личности [Текст] / П. В. Корнеев. – М. : Изд-во полит. лит., 1985. – 128 с.
9. Новейший философский словарь. – М. : Словопедия, 2007. – 430 с.

## РАННИЕ ВОСПОМИНАНИЯ И ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ

По мнению А. Адлера, раннее воспоминание фактически представляет собой метафору жизни, то есть в символической форме содержит в себе формулу жизненного пути личности. В своей книге «Наука жить» Адлер пишет: «Если мы хотим понять стиль жизни человека – ребенка или взрослого – мы должны после кратковременного выслушивания его жалоб спросить о ранних воспоминаниях, а затем сравнить их с другими предоставленными ранее фактами» [1, с. 122]. Альфредом Адлером была разработана методика ранних воспоминаний.

Опираясь на подход А. Адлера, мы предприняли попытку сопоставить ранние воспоминания и биографические данные личности на современном материале в российских условиях. С этой целью мы использовали методику ранних воспоминаний Адлера, биографический опросник личности (BIV) в адаптации В. А. Чикера и анкету с биографическими данными. В исследовании приняли участие 106 человек (66 женщин и 40 мужчин в возрасте от 18 до 50 лет). В выборку вошли люди с различным уровнем и профилем образования, с разным трудовым стажем для варибельности биографических данных у испытуемых. При анализе данных наиболее значимым фактором оказался пол, что было учтено при интерпретации данных.

При выделении категорий в воспоминаниях мы опирались на работы А. Адлера и Е. В. Сидоренко [3]. Далее мы проводили сопоставление данных категорий воспоминаний с биографическими данными испытуемых. Также мы учитывали фактор пола, поскольку биографические характеристики были различны у мужчин и женщин. В выборке женщин при анализе достоверности различий данных применялся критерий Стьюдента, данные мужчин сопоставлялись с помощью критерия Манна – Уитни (в связи с меньшим объемом выборки); кроме того, при анализе взаимосвязей показателей использовался коэффициент корреляции Спирмена. Обратимся к результатам исследования.

Женщины, которые в ранних воспоминаниях описывают «Я-ситуации», характеризуются субъективной удовлетворенностью отношениями со своими родителями ( $t = 2,542, p \leq 0,01$ ), отмечают благоприятный стиль воспитания в детстве ( $t = 2,079, p \leq 0,05$ ). По-

видимому, здесь сказывается сформированная еще в детстве самостоятельность, проявляется успешная сепарация индивидуальности. Это не согласуется с предположениями А. Адлера о «Мы-ситуациях» как признаке развитого социального чувства у клиента. Однако исследования В. В. Нурковой [2] показывают, что оптимальное количество участников в раннем воспоминании – 2–4 человека, в описаниях же «Мы-ситуаций» число персонажей, как правило, значительно больше.

Преобладание в воспоминаниях позитивных эмоций, а также ситуаций общения, свойственно женщинам с высоким уровнем экстраверсии ( $t = 2,623, p \leq 0,01$ ). Социальная активность во взрослом возрасте сочетается с активностью субъекта в раннем воспоминании ( $t = 2,761, p \leq 0,01$ ). Кроме того, с социальной активностью коррелирует развернутость (количество слов и предложений) воспоминания ( $r_s = 0,280, p \leq 0,05$ ). То есть для женщин в целом воспоминание о детстве является проективным прежде всего по таким параметрам, как социальная активность, контактность, способность к самораскрытию.

Рассмотрим данные, полученные в выборке мужчин. Присутствие отца в ранних воспоминаниях характерно для мужчин, которые испытывают трудности в социальной адаптации ( $Z = 2,34, p \leq 0,01$ ), часто напряжены в личных и социальных ситуациях, им сложно устанавливать и поддерживать контакты. А. Адлер интерпретировал наличие отца в рассказах как неудовлетворенность в отношениях с матерью, что может вести к неадаптированности в социуме. Также это можно интерпретировать слишком высокой авторитарностью отца по отношению к сыну (это согласуется с содержанием воспоминаний испытуемых).

Упоминание бабушки в рассказах о раннем детстве имеет, напротив, положительный эффект. Такие мужчины характеризуются благополучным социальным положением ( $Z = 2,41, p \leq 0,01$ ), хорошим взаимодействием с родителями ( $Z = 1,98, p \leq 0,05$ ) и благоприятным влиянием со стороны семьи ( $Z = 2,45, p \leq 0,01$ ). Хотя в классической интерпретации присутствие бабушки в воспоминаниях свидетельствует об избалованности, в данном случае мы наблюдаем хорошую социальную адаптированность личности. Кроме того, у мужчин была обнаружена корреляция стиля воспитания и средней длины предложения при описании воспоминания ( $r_s = -0,420, p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что в случае благоприятного стиля

воспитания у мужчин формируется когнитивная сложность автобиографической памяти, способность смотреть на события с различных точек зрения. При неврозогенном же стиле воспитания у мужчин наблюдается когнитивная простота, то есть склонность рассматривать мир в черно-белых тонах.

Эмоциональная окраска воспоминаний у мужчин (в отличие от женщин) оказалась ни с чем не связанной. Это можно объяснить тем, что мужчинам более доступны эмоционально разнообразные воспоминания, женщины же более привязаны к эмоциям в мнестическом потоке [2]. Таким образом, знак эмоции более диагностичен для женщин, нежели для мужчин.

Описание враждебной ситуации в воспоминаниях характерно (независимо от пола) для людей с низкой социальной активностью. Им трудно устанавливать и поддерживать контакты, раскрывать себя. Это можно связать с нарушенным базовым доверием к миру в детстве.

В выборке оказалось несколько человек, которые не смогли актуализировать раннее воспоминание. В силу их небольшого количества мы не проводили статистического сравнения, однако на уровне качественного анализа у них выявлены высокие показатели по шкалам «социальное положение» и «социальная активность». Также они отмечают неврозогенный стиль воспитания в детстве. В исследованиях В. В. Нурковой [2] показано, что феномен «утраты» детства характерен для лиц в кризисном состоянии, при потере контроля над своей жизнью. Развернутость автобиографического рассказа о детстве положительно коррелирует с благоприятным стилем воспитания ( $r_s = 0,202$   $p \leq 0,05$ ). Это можно объяснить такой семейной ситуацией, когда взрослые активно общаются с ребенком и поощряют развернутые автобиографические рассказы [4].

Подводя итоги, можно отметить, что раннее воспоминание связано с биографическими характеристиками личности. У женщин автобиографический рассказ о детстве наиболее психодиагностичен по параметру социальной активности; у мужчин – по социальному положению. Неспособность извлечь из памяти раннее воспоминание является показателем проблемной ситуации в настоящем. Развернутость воспоминания связана с благоприятным стилем воспитания и успешной адаптацией.



## Список литературы

1. Адлер, А. Наука жить [Текст] / А. Адлер. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 259 с.
2. Нуркова, В. В. Характеристики воспоминаний о детстве и психологический облик взрослого [Текст] / В. В. Нуркова, Г. Ю. Масолова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 316.
3. Сидоренко, Е. В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2002. – 347 с.
4. Fivush, R. Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing [Текст] / R. Fivush, A. Vasudeva // Journal of Cognition and Development. – 2002. – № 3 (1). – P. 73–90.

**С. М. Гурская**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Человек для другого человека выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своим отношением и действиями. Межлические отношения могут складываться в отношения взаимной терпимости и сотрудничества или же превосходства и эксплуатации. Во всех этих случаях личность будет находиться в различной социальной среде, поэтому по-разному будет проходить процесс ее развития. Психологическая составляющая образовательной среды – это характер общения субъектов образовательного процесса, на фоне которого реализуются потребности, возникают и разрешаются межлические и групповые конфликты. Результат общения является совместным. Он относится к тем или иным изменениям в сознании, поведении и свойствах общающихся людей. Эти изменения так или иначе касаются всех участников общения: при этом у разных людей они могут быть качественно и количественно разными. Межлические отношения могут быть очень разными и по своему ценностному содержанию, а тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Характер отношений задает пространство развития личности, а само их построение есть реальный процесс ее развития.

Одной из существенных психологических опасностей является неудовлетворение важнейшей базовой потребности в личностно-доверительном общении. Именно неудовлетворение данной потребности – одна из причин несбалансированности откликов детей на обращение к ним окружающих, проявления у них склонности к деструктивному поведению. Длительное ограничение возможностей самореализации ребенка приводит к специфическому изменению его личности, побуждающему его выработать комплекс установок на окружающий мир и себя в нем, исходя из переживаний ощущения незащищенности.

Психологически безопасная среда – это область взаимодействия, свободная от проявления психологического насилия. Она характеризуется преобладанием гуманистической центрации. Можно говорить о психологически безопасной образовательной среде как условии для позитивного личностного роста ее участников.

При проектировании безопасной образовательной среды нужно исходить из принципа защиты личности каждого субъекта, развития и реализации его индивидуальности, устранения психологического насилия между участниками. Незащищенный должен получить психологическую возможность быть равноправным.

Второй принцип – опора на развивающее образование, главная цель которого – развитие личности, ее физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер. В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия.

Третий принцип – помощь в социально-психологической умелости. Социально-психологическая умелость – набор умений, дающий возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, умение анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободу и достоинство другого и способствующее саморазвитию личности, исключая психологическое насилие.

Таким образом, безопасная образовательная среда выступает как эффективное межличностное взаимодействие, способствующее развитию личности.

## **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КОНТЕКСТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ КОММУНИКАТИВНОЙ НЕЭФФЕКТИВНОСТИ**

Легче всего мы воспринимаем сходства,  
но учимся на различиях.

*Г. Бейтсон. Экология разума*

Слово «коммуникация» происходит от латинского *communis* и переводится как общение; в этом не открывается истина ни для одного психолога или социолога. С точки зрения социальной психологии в общении реализуются социальные отношения. Интересно и то, что «социальный» означает «общественный», то есть получается, что в общении реализуются общественные отношения. Не слишком ли много намеков на существование некоей общности, чего-то обобщенного. Вероятно, в этом и кроется ключевой момент, прояснение которого влечет за собой понимание особенностей межличностного общения или коммуникации, что синонимично. Если быть более внимательным к самому слову «общение», то не сложно заметить, что оно отражает процесс создания чего-то общего. Для того чтобы это стало возможным, должно быть как минимум два участника (мы не рассматриваем здесь идеи и концепции аутокоммуникации). В действительности любое общение – всегда диалог. Даже если общается группа субъектов, этот процесс при ближайшем рассмотрении можно представить как последовательность бинарных интеракций.

Что же общего создается в межличностном общении между людьми? Именно то, что составляет предмет общения. Предмет по определению является тем, относительно чего возможен совместный опыт. Следовательно, участники коммуникации должны либо разделять предмет своего общения в непосредственном опыте, в режиме реального времени, либо ссылаться на таковой опыт в прошлом каждого участника. Только в этом случае возможно принятие подлинно конструктивного решения. Конечно, если в принятии решения нет необходимости, то в установлении соглашения относительно предмета общения нет особой нужды; можно просто находиться во взаимно созданной и поддерживаемой иллюзии взаимопонимания. Однако в любом общем есть и своё, то есть обобщенное, как это ни парадоксально, оно проявляется через индивидуальное. Подобно тому, как кристаллы имеют общий принцип организации структуры, но двух одинаковых кристаллов не отыскать.

Проблемы в межличностном общении начинаются в тот момент, когда в общем начинает проявляться специфическое. Именно в это мгновение человек может столкнуться со сложностью осознания и принятия идеи о том, что мировосприятие у каждого своё и что понимание любого элемента действительности индивидуально, что нет общего мира, что карта – это не территория. Существует множество разнообразных контекстов взаимодействия и, следовательно, возникают разные коммуникативные проблемы. Знание о контексте – это, как правило, интуитивное знание. Люди далеко не всегда обмениваются тем, что называется метакоммуникативными сообщениями, то есть не делают уточнений относительно правил, по которым должна осуществляться коммуникация в том или ином контексте. Если представления об этих правилах разные, то это неизбежно приведет к проблеме. Возникает ситуация, при которой каждый собеседник принимает свое понимание происходящего за бесспорный объективный факт. Решением же будет являться метакоммуникативное дифференцирование контекстов взаимодействия.

#### **Список литературы**

1. Боденхамер, Боб. НЛП-практик: полный сертификационный курс [Текст] / Боб Боденхамер, Майкл Холл. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 448 с.: ил.
2. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. – 5-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 672 с.
3. Журнал практического психолога [Текст] / учредители: Издательство «Фолиум» и Лидерс А. Г. – М. : ООО «ИГ-СОЦИН», 2007 (март – апрель).

**Э. Р. Фархутдинова**

#### **К ПРОБЛЕМЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В последние десятилетия в России наблюдается тенденция к увеличению роста самоубийств. Проблема суицида является междисциплинарной. Её изучением занимаются такие специалисты, как психологи, социологи, врачи, философы и др. Различные аспекты самоубийства и суицидального поведения изучали Э. Дюркгейм, З. Фрейд, Г. Дишес, В. Штерн, И. Рингл, И. Б. Орлова, О. В. Бойко и

др. Несмотря на повышенный интерес к данному вопросу многие аспекты данной проблемы остаются нерешенными, а актуальность этой проблемы не угасает и в настоящее время.

К группе наибольшего риска относят молодых людей. В течение последнего десятилетия частота суицидов среди молодежи возросла почти в 3 раза. Статистика показывает, что наибольшее количество самоубийств наблюдается в возрасте от 15 до 24 лет.

С целью изучения особенностей восприятия современной молодежи суицидального поведения нами было проведено исследование 100 человек в возрасте от 16 до 21 года, из них 33 % составили юноши и 67 % девушки. Исследование проводилось в г. Набережные Челны.

В результате опроса были получены следующие данные. У большинства респондентов (59 %) ни разу не возникали мысли о самоубийстве. У 25 % опрошенных редко, но все же возникали пассивные суицидальные мысли, которые характеризовались представлениями, фантазиями на тему лишения себя жизни. При этом 50 % респондентов крайне отрицательно относятся к суициду, склонны осуждать людей, совершивших такой поступок.

Причины суицида могут быть разными: состояние здоровья, семейные конфликты, конфликты, связанные с работой или учебой, материально-бытовые трудности, социально-политические конфликты и пр. Рассматривая основные факторы, влияющие на склонность к суицидальному поведению, 69 % ответили, что именно социальное окружение оказывает наибольшее влияние на совершение суицида, 46 % отметили влияние социального статуса на склонность к суициду. Для 46 % опрошенных экономический кризис является важнейшим поводом для совершения суицида.

72 % респондентов отметили, что более всего подвержены суициду алкоголики и наркоманы. Согласно современным исследованиям психологов риск суицидов действительно очень высок у больных алкоголизмом. Длительное злоупотребление алкоголем способствует усилению депрессии, чувства вины и психической боли, которые, как известно, часто предшествуют суициду. На тесную связь понятий «наркомания» и «суицид» указывает то, что употребление наркотических средств ведет к саморазрушению, а наркотики являются одним из широко распространенных средств совершения самоубийства.

Большинство опрошенных (59 %) считают, что к суициду наиболее всего склонны лица 14–17 лет, а наименее – 25–40 лет (6 %). К числу лиц, наиболее склонных к суициду, 43 % респондентов отно-

сят одиноких людей, 56 % ответили, что разницы между семейными и одинокими людьми не видят, и лишь 1 % респондентов ответили, что семейный человек более подвержен суициду.

Большинство опрошенных нами молодых людей считают, что важно проводить профилактику суицидального поведения. Самым эффективным способом профилактики суицида, по мнению 61 % опрошенных, является подробное освещение данной проблемы в СМИ.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что необходимо больше внимания уделять проблеме суицида, разработке способов профилактики суицидального поведения.

**Т. В. Сафонова**

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

Проблема поиска способов и средств мирного и гармоничного сосуществования носителей разных мировоззрений, культур всегда привлекала внимание психологов и педагогов. Если ранее в этой связи использовались понятия «терпимость», «веротерпимость», то в последние годы получил распространение термин «толерантность».

Представим несколько общенаучных подходов к данной проблеме.

Общего аксиологического подхода в определении толерантности придерживаются М. Б. Хомяков, Л. Н. Коновалова, В. А. Петрицкий, Г. У. Солдатова, А. И. Ющенко, Н. А. Хафизова и др., которые полагают, что толерантность представляет собой терпимое, сознательное, уважительное восприятие чужой этнической или религиозной самобытности, других мировоззрений, моральных ценностей, обеспечивающих возможность существования с «другими» [14].

И. В. Понкин, Б. В. Емельянов, В. В. Чешев, О. А. Алексеев и др. полагают, что толерантность – это проявление низкой социально-психологической чувствительности личности к «инаковости», вплоть до равнодушия, терпимость к другому, лишенная милосердия и сострадания, стирание границ между добром и злом, путь к утрате российским обществом своей культурной самобытности [15].

А. В. Перцев, С. В. Розенко, Р. С. Исмагилов и др. предостерегают от исключительно аксиологического принятия понятия «толерантность». По их мнению, ее можно, с одной стороны, рассматривать как процесс перехода от конфликта к взаимопониманию и взаимодействию; способ минимизации конфликтного потенциала. С другой стороны, это всего лишь установка, нацеливающая на уважительное отношение к чужой этничности и религиозности, культуре [6].

Комплексные исследования, раскрывающие разные аспекты толерантности, содержатся в научном сборнике «Толерантность» под общей редакцией М. П. Мчедлова. Здесь в том числе представлены подходы к толерантности как социально-культурному феномену и нравственному принципу; своеобразному моральному идеалу, благу и добродетели, здравому смыслу жизни, обеспечивающие возможность сосуществования с другими людьми; ценности и нормы, призванные регулировать социальные отношения [11].

В. С. Соловьев ценностное значение толерантности связывает с условиями ее проявления: она может быть либо проявлением подлости, если сопряжена с терпимым отношением ко злу; либо равнодушия, либо великодушия, милосердия, уважения прав и свобод другого [5].

В работах Е. Ю. Клепцовой, Н. К. Рериха, У. Эко толерантность представлена как душевная открытость, путь к нравственному совершенству, проявление милосердия и доверия к другому; свойство личности, проявляющееся в доброжелательности и стремлении достичь взаимного понимания и согласования разных интересов методами разъяснения и убеждения [4; 8; 13].

Попытки осуществить сравнительный анализ толерантности и терпимости прослеживаются в работах А. А. Реана, Ю. Б. Гатанова, А. А. Баранова, они нацелены на сравнение обоих понятий в отдельных аспектах [7].

Философские основы исследований по проблеме заложены в трудах А. И. Ильина, Ю. А. Ищенко, В. О. Тишкова, И. Б. Гасанова, В. М. Золотухина. Они рассматривают проблему толерантности как форму активного взаимодействия с миром, которое выражается в терпимом отношении к чужим мнениям, поведению и вере, в признании и учете в деятельности многомерности общественного бытия. Толерантность является практической нормой общения и связана с самоопределением личности, ее целостности в деятельности и общении [3; 10].

Развернутая трактовка религиозной толерантности содержится в трудах М. Б. Хомякова, П. Николсона, Дж. Ньюмена; веротерпимости – у Дж. Локка, Дж. Ст. Милля, Л. Н. Толстого, В. С. Соловьева, И. С. Аксакова, Н. А. Бердяева. Под религиозной толерантностью понимается принятие возможности для другого человека придерживаться иных религиозных взглядов, иного вероучения, при соблюдении законности, норм нравственности, духовного и психического здоровья. Веротерпимость определяется как предоставление каждому человеку права на свободу религиозного выбора; отказ от претензий на обладание окончательной и неизменной истиной; стремление понять другого и найти с ним общие точки взаимодействия и сотрудничества [1; 2; 9].

Таким образом, пределами толерантного отношения являются морально неприемлемые сознание и поведение, противоречащие правовому порядку и уважению к людям как полноправным моральным субъектам. С другой стороны, они могут распространяться от высокомерия, терпеливости до беспомощности, от безразличия до восторженности либо представлять собой всепрощение или равнодушие. Также размыты границы терпимости. Ее пределы распространяются от великодушия до малодушия, от уважения к правам другим до пренебрежения к их благу, от снисходительности до уступчивости, заканчиваются там, где начинается зло, нарушаются установленные обществом законы, когда какое-либо вероисповедование становится опасным для свободы граждан. Возможно, именно это разночтение и двусмысленность стали причиной неприятия термина «толерантность» русской православной церковью, предпочтении отдается понятию «веротерпимость».

Несмотря на богатый накопленный опыт по исследованию дефиниций толерантности, терпимости, религиозной толерантности и веротерпимости присутствует потребность в более глубоком изучении проблемы альтернативности ценностного содержания, а также самостоятельности обоих понятий.

Полагаем, что в связи с актуальностью исследуемой проблемы следует учитывать данное направление в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей. Проведенный анализ психолого-педагогических подходов к исследуемой проблеме сведем к следующим умозаключениям:

1. В отечественной психологии толерантность как феномен изучается сравнительно недавно [2; 4; 5; 7; 12]. Понимание толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия челове-



ческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения находят отражение в работах А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. Толерантность, по мнению Е. В. Магомедовой, необходимо рассматривать на двух уровнях человеческого сознания: на рационально-логическом и эмоционально-чувственном. Проблема терпимости, толерантности в той или иной мере рассматривается психологами гуманистического направления (Дж. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл), затрагивающими проблемы развития личностной сферы и её коррекции. З. Фрейд, Э. Фромм связывают интолерантность с проблемой агрессивности и враждебности.

2. Педагогическая толерантность рассматривается в работах М. Бубера в рамках антропологической проблемы «Я – Ты». Феномен толерантности П. Ф. Комогоров рассматривает с трех позиций: в контексте антропологической проблемы «Я и Ты», в аксиологическом аспекте проблемы ценностей и в праксеологии, в частности, деятельности общения. П. Ф. Комогоров считает, что педагогическая толерантность связана с общением, и педагог должен обладать способностями толерантного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

3. В работах О. Б. Скрябиной, посвященных изучению особенностей коммуникативной толерантности старшеклассников, Д. В. Зиновьева – социокультурной толерантности будущих педагогов, П. Ф. Комогорова – формированию толерантности в межличностных отношениях студентов, Е. Г. Виноградовой – анализу субъективных предпосылок толерантности личности, Н. Ю. Кудзиевой – формированию толерантности у субъектов высшего профессионального образования, Н. Я. Макаровой – театрализации в формировании толерантного поведения будущих педагогов и др., данная тема затрагивается в русле значимых психолого-педагогических проблем.

Вместе с тем педагогическая толерантность не стала предметом специальных исследований. В психологии нет чёткого ответа на вопрос, что включает в себя содержание педагогической толерантности, не выявлены индивидуально-психологические факторы педагогической толерантности, когнитивный компонент педагогической толерантности. Всё это, по нашему мнению, обуславливает необходимость исследования проблемы педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя.

Необходимым условием успешности педагогической деятельности является принятие ребенка таким, какой он есть, принятие «инаковости» партнера по взаимодействию. Толерантный педагог

благодаря особой тактике построения своего поведения по отношению к детям добивается большей результативности. В современной школе роль личности педагога существенно возрастает. Проблемы, с которыми сталкивается современная школа (осложнения межэтнических отношений, социально-экономическое расслоение населения, нетерпимость к человеку другой веры и др.), объясняют практический интерес к изучению толерантности как психолого-педагогического явления.

Осмелимся предположить, что перспективы исследования педагогической толерантности заключаются в создании модели формирования педагогической толерантности в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе. Потребуется обоснование методологических подходов к проблеме, выявление теоретических основ и педагогических принципов, структурирование содержания обучения, методов и средств образовательного процесса в исследуемом поле.

### Список литературы и источников

1. Бердяев, Н. А. Судьба России [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Советский писатель, 1990.
2. Идея ненасилия в XXI веке [Текст] : сб. науч. докладов к междунар. симпозиуму-диалогу светских и религиозных ученых «Идея ненасилия и ее пределы» (Пермь, 24–25 мая 2006 года). – Пермь : Пермский государственный технический университет, 2006.
3. Ильин, И. А. О терпении [Текст] / И. А. Ильин // Собр. соч. – М. : Русская книга, 1994.
4. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности [Текст] / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический проект, 2004.
5. Межкультурный диалог: проект «Толерантность. Открытость. Лояльность. Цивилизация» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolz.ru>.
6. Перцев, А. В. Жизненная стратегия толерантности: проблема становления в России и на Западе [Текст] / А. В. Перцев. – Екатеринбург : Уральский гос. ун-т, 2002.
7. Реан, А. А. Психология: учебник / А. А. Реан, Ю. Б. Гатанов, А. А. Баранов. – СПб. : Питер, 2000.
8. Рерих, Н. К. О вечном [Текст] / Н. К. Рерих. – М. : Республика, 1994.
9. Соловьев, В. С. Спор о справедливости [Текст] : соч. в 2 т. / В. С. Соловьев. – М. : Правда, 1989. – Т. 2.
10. Темичева, Е. Толерантность в России: свои и чужие. Толерантность как условие существования [Электронный ресурс] / Е. Темичева. – Режим доступа: <http://trc.tsu.ru/appendix/tolerant-3.htm>.

11. Толерантность [Текст] / под общей ред. М. П. Мчедлова. – М. : Республика, 2004.
12. Толерантность: Вестник Уральского межрегионального института общественных отношений. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 2001.
13. У. Эко беседует с Францем Бернардом Юингом [Текст] // Курьер ЮНЕСКО. – 1993. – № 8.
14. Хомяков, М. Б. Проблема толерантности в христианской философии [Текст] / М. Б. Хомяков. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 2000.
15. Чешев, В. В. Проблема общечеловеческой солидарности в русской культуре [Электронный ресурс] / В. В. Чешев. – Режим доступа: <http://www.situation.ru>.

**А. В. Варанкин**

## **О РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ В ШКОЛЕ**

Произошедшие в 90-е гг. XX века изменения в государственном и общественном устройстве нашей страны привели к снятию существовавших ранее ограничений на деятельность религиозных объединений. В результате активизировалась их религиозно-проповедническая деятельность, усложнилась структура конфессионального пространства, религиозные объединения получили возможность широкого участия в общественной жизни. В 2009 году в школах России начали преподавать курс «Основы религиозной культуры и светской этики», в том числе «Основы православной культуры» [2].

Актуальность темы обусловливается ситуацией, складывающейся в российской конфессиональной сфере; возникшей необходимостью поиска путей снижения ее конфликтогенного потенциала в связи с участвовавшими проявлениями нетерпимости между приверженцами разных религиозных мировоззрений. Именно на предотвращение религиозного противостояния направлено преподавание данного курса в школах [1].

Определенная нестабильность и повышение конфликтогенного потенциала в социальных отношениях требуют воспитания в молодежи религиозной толерантности как способа ухода от деструктивных конфликтов. Следует иметь в виду, что произошедшие в 90-е годы прошлого века политические перемены привели к образованию идеологического вакуума, разрушающего душу народа, к попыткам заменить отечественные культурные ценности западными; ослаблению духовно-нравственного потенциала общества.

В этой связи на первый план выступила тема поиска оптимальной модели гармоничного сосуществования людей независимо от их конфессиональной и этнической принадлежности. Речь идет о проблеме формирования веротерпимого сознания и поведения, которая в современных условиях приобрела особую актуальность, вплоть до ее трансформации на уровень угрозы национальной безопасности. Это обусловлено тем, что лишь стремление к пониманию и уважению друг друга, конструктивный диалог сторонников разных мировоззрений способны обеспечить стабильное и прогрессивное развитие общества и государства. Поэтому актуальны и социально значимы попытки найти выход из возникшего кризиса, сформировать у подрастающего поколения такую систему духовно-нравственных ценностей, которая обеспечила бы дальнейшую реализацию мер по утверждению в общественном сознании уважительного отношения к убеждениям и чувствам верующих и атеистов; защиту отечественного духовно-нравственного наследия, включающего в себя исторически сложившиеся традиции государственно-религиозного и межконфессионального взаимодействия; способствовала бы предотвращению и преодолению проявлений ксенофобии и экстремизма.

В этой связи одни исследователи предлагают обратиться к отечественным культурным традициям, представляющим собой национально-культурное наследие многочисленных народов России. Обращение к ним обуславливается тем, что никакое общество не может успешно развиваться, не зная своих духовных корней, не изучая и не используя исторически сложившийся опыт поддержания мира и стабильности в социально-политических отношениях [3].

Другие ученые предлагают использовать такую западную либеральную ценность, как толерантность. Однако действительно ли современное российское общество нуждается в ее восприятии в качестве универсальной ценности, без которой невозможно дальнейшее мирное сосуществование многочисленных народов нашей страны? Сегодня поиск ответа на этот вопрос составляет цель научно-исследовательских усилий многих ученых.

### Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания граждан России [Текст]. – М. : Просвещение, 2009.
2. Кураев, А. Основы православной культуры [Текст] / А. Кураев. – М. : Просвещение, 2010.
3. Лебедева, О. В. Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское [Текст] / О. В. Лебедева // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 77–83.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ИЗМЕНЕНИЯ СОЗНАНИЯ В РЕЛИГИОЗНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «СВИДЕТЕЛИ ИЕГОВЫ»**

Манипуляция является одним из знамений нашего общества. Культовая деструктивная политика проявляется в функционировании практически всех социальных институтов нашего государства. Семья, система воспитания и образования, СМИ, армия, правоохранительные учреждения, коммерческие структуры, церковь, психотерапевтические группы, органы законодательной и исполнительной власти – все эти организации поражены одним общим недугом – патологическим стремлением к изменению и контролю сознания людей. Особенно ярко эта тенденция прослеживается в деятельности различных тоталитарных религиозных культов.

Оценки культа в большей степени касаются не вероисповеданий, не формы и структуры группы, но способов и результатов воздействия на индивида. Культ есть не организация, а направленность деятельности, предполагающая манипулирование – изменение установок сознания другого в соответствии со своими собственными скрываемыми интересами. Контроль сознания в регуляции поведения, информации, мышления и эмоций осуществляется с помощью навязываемой религиозной идеологии. Результатом является физическое, психическое и социальное разрушение личности, семьи и общества. В основе культа лежит тоталитарный тип отношений, обман, мошенничество (от нравственного до финансового).

Материал для этой статьи был взят из проведённой автором по просьбе следственного отдела МВД г. Глазова психолингвистической экспертизы литературы, изъятой правоохранительными органами в ходе проверки, принадлежащей религиозной организации «Свидетели Иеговы в г. Глазове».

Перед специалистом были поставлены следующие вопросы:

1. Содержатся ли в представленной литературе высказывания, направленные на причинение вреда здоровью?
2. Содержатся ли в представленной литературе высказывания с побуждением граждан к отказу от исполнения своих гражданских обязанностей?

Для проведения исследования в распоряжение специалиста была предоставлена указанная выше литература.

Для того чтобы однозначно ответить на поставленные вопросы, предоставленной в распоряжение литературы было недостаточно.

но. Поэтому было проведено исследование деятельности организации «Свидетели Иеговы в г. Глазове» методом скрытого наблюдения. Необходимо было также собрать дополнительную информацию о деятельности этой организации с помощью интернет-ресурса.

В ходе исследования было установлено следующее.

Организация деятельности «Свидетелей Иеговы в г. Глазове» мало чем отличается от деятельности различных тоталитарных сект и деструктивных культов. Лидеры организации используют те же двойные стандарты в установлении собственных (божьих) законов и правил. Так, они даже не скрывают тот факт, что ими был исправлен (!) текст Библии: «переведено с английского издания «Священное Писание – Перевод нового мира», **исправленного** в 1984 году».

Однозначно установлен факт манипулирования как библейским текстом, так и сознанием прихожан. Текст Библии действительно сложен и неоднозначен для понимания, что даёт возможность для его различной интерпретации. Этим обстоятельством и пользуются служители «Общества Сторожевой башни» (другое название «Свидетелей Иеговы»). В ходе исследования их литературы выявлены следующие составляющие манипулятивного воздействия:

1) **информационная** – различные цитаты «выдёргиваются» из контекста библейского писания и приобретают совсем иной (нужный) смысл в периодических изданиях; противоречивая же информация утаивается; вместо информирования на страницах журналов ведётся идеологическая пропаганда;

2) **эмоциональная** – обеспечивается за счёт эксплуатации человеческих слабостей, таких, как: основные страхи (смерть, болезнь, одиночество, бессмысленность существования, неопределённость будущего и.п.) и желания (счастье, богатство и процветание, власть, любовь и признание);

3) **ценностно-смысловая** – подмена ценностей осуществляется при помощи огульной и тотальной критики культурно-исторических традиций (критикуется всё – иное вероисповедание, этническая культура, наука, светское образование, государственные законы и т.д.) и навязывается урезанная и отформатированная модель образцового «Свидетеля Иеговы»;

4) **мотивационно-поведенческая** – реализуется через огромное количество запретов и ограничений, налагаемых на adeptов.

Механизмы манипуляции применяются в секте не только для того, чтобы достичь послушания. Единогласие и подчиненность всех членов связаны с целью пропаганды, которую ставит перед собой организация. Своим призванием она считает проповедование

людям истины о скором пришествии Царствия Божия, поэтому члены организации должны быть не только единомышленными, но и с энтузиазмом проповедовать ее доктрину. Для этих целей секта использует также такие методы манипулирования, которые включаются в систему образования и систему пропаганды:

1. **Механизм вербализации.** Проповедники организации «Свидетели Иеговы» широко используют механизм вынужденной и целенаправленной вербализации. Он основан на том, что данный человек склоняется к произнесению определенных утверждений, таким образом формируются его убеждения. На способе говорить основаны также собрания общины и курсы «Сторожевой башни». Курсы проходят следующим образом: председатель собрания просит одного человека из присутствующих громко прочитать текст данного абзаца. Остальные читают этот отрывок в собственных экземплярах. Также все находят библейские цитаты, обозначенные в сносках. Каждый из этих отрывков зачитывается вслух одним из членов группы. Следующий читает контрольные вопросы к тексту. Присутствующие стараются дать на них ответ своими словами. После объяснения возможных неясностей переходят к следующему абзацу. Так, убеждения членов формируются не только стремлением к единогласию, но и путем использования механизма вербализации. В секте члены не только говорят, но также овладевают техникой проведения дискуссии и убеждения других.

2. **Метод «от дома к дому».** Метод «от дома к дому» – без сомнения, характерная черта организации «свидетели Иеговы» и самое результативное средство в их деятельности, поэтому он заслуживает подробного описания. Его проводит каждая община, получая определенную территорию деятельности, которая в свою очередь делится на меньшие районы, называемые частичными территориями, разделенными между отдельными проповедниками. Принцип заключается в том, что каждый житель территории должен (самое меньшее раз в полгода), быть навещен проповедниками. Эта форма работы проводится двумя людьми: опытным проповедником и таким, который только набирается опыта в этой области. Иногда два опытных проповедника могут соединить свои территории с целью их совместной обработки – это называется групповым свидетельством. Огромное значение придается внешнему виду отдельных проповедников. Одежда должна быть чистой, аккуратной и опрятной, она не может быть экстравагантной и слишком дорогой. Также и прическа должна быть аккуратной, но не претенциозной. В инструкциях можно найти даже упоминание о том, что одежда должна быть

выглажена, а пуговицы пришиты. Все замечания и пожелания старших общины на тему внешнего вида должны приниматься беспрекословно. Проповедование «от дома к дому» нужно повторять по многим причинам. Ведь не только на данной территории меняются жильцы, но может так случиться, что в следующий раз двери квартиры откроет другой член семьи, по-другому настроенный к свидетелям Иеговы. Даже тогда, когда открывает тот же самый человек, он может быть в другом настроении или в иной жизненной ситуации (болезнь, смерть близких и т. д.), поэтому также нельзя отказаться от повторения визитов.

3. **Механизм «промывания мозгов».** Избрав определенную форму первого контакта, проповедники, конечно же, стремятся к налаживанию с данным лицом постоянных связей, которые привели бы к принятию решения о присоединении к секте. Поэтому, когда дело дойдет до повторного посещения, они стремятся предложить регулярное библейское обучение. Новый визит готовится очень старательно, после предварительного тщательного обсуждения стратегии действий в рамках собрания службы. Часто вместо начинающего проповедника назначается опытный член общины. Обычно это слуга библейских курсов, который свое присутствие вместе с другим проповедником, уже знакомым человеку, объясняет обычно случайным стечением обстоятельств. Библейское обучение проводится или по месту жительства заинтересованного лица, или в другом подходящем помещении. Обычно оно проводится с использованием иллюстрированного пособия «Сможешь жить вечно в раю на земле», примерно таким же способом, как курсы «Сторожевой башни» или общинное изучение книги, с тем только отличием, что на все вопросы к отдельным фрагментам текста должен пробовать ответить своими словами сам заинтересованный. Библейские курсы – это такая форма деятельности, когда вербуемое лицо не только слушает или дискутирует, но прежде всего читает вслух текст тщательно обработанного пособия. Отвечая на вопросы, человек поддается методу программного обучения, когда нет времени на свободное обдумывание, но запоминается очень большой объем информации. Начинает действовать метод манипулирования данным лицом путем использования вынужденной и целенаправленной вербализации. Библейское обучение, следовательно, выполняет основную роль в процессе поиска новых приверженцев секты, поэтому ему придается столь большое значение. В общине назначается опытный проповедник для исполнения функции так называемого слуги библейского обучения. Его задача – заботиться о тщательной подготовке и про-



ведении каждой встречи. Естественно, задача ведущего обучение – сделать доступным текст пособия, объяснить непонятные моменты, пробудить желание к дальнейшему обучению. «Во время обучения, – учит инструкция, – направляй свое внимание непосредственно на присутствующих, смотри им в глаза, говори достаточно громко. Если ведущий говорит достаточно громко, это действует на другого побуждающе. Будь уверен в себе и уравновешен. Иногда хозяин задает вопрос, не имеющий связи с предметом. Будь доброжелателен и терпелив по отношению к таким отступлениям. Если кратко ответить нельзя, скажи, что объяснишь это после урока. Не давай увести себя от темы. Если обучаемый делает успехи, хвали его, поскольку это стимулирует его». Во время библейского обучения человека приглашают на некоторые общинные собрания (например, на изучение книги). Там он постепенно знакомится с членами общины, которые окружают его особым вниманием, доброжелательностью и заинтересованностью. Все это, конечно, запрограммировано соответствующей инструкцией. Однако если доходит до таких встреч, это лицо находится в сфере очень большого влияния, которому могут противостоять только сильные личности. На этом этапе обычно уже перестают приносить результат всякого рода уговоры и попытки рационального объяснения какого-либо доктринального вопроса. Завербованная личность уже находится в сфере специфического действия однородной группы и подвергается огромному влиянию, интенсивности которого она обычно не замечает и недооценивает [9].

Настоящая цель манипулятивного воздействия всегда скрыта от того, на кого оно оказывается. В качестве приманки, как правило, используются совершенно, казалось бы, безобидные, а в данном случае и благожелательные цели, такие, как: духовно-нравственное очищение; избавление от вредных привычек; воспитание толерантности и человеколюбия. Но если провести более глубокий анализ литературы «Общества Сторожевой башни», то неизбежно обнаруживаются противоречия. Например, как соотносятся между собой призывы о толерантном отношении к другим религиям и называнием основных мировых религий «проститутками»: *«Также они названы великой блудницей, потому что продают себя мировым политическим державам, образно говоря, занимаются проституцией»*? [2, с. 30]. Также негативное отношение к рекламе не мешает, однако, учредителям использовать все современные рекламные технологии для издательства своих журналов, пестрящих яркими иллюстрациями и изобилующих библейскими цитатами как рекламными

слоганами. Или другой пример, в журнале «Сторожевая башня» от 01.08.2009 опубликована статья «Раав решила служить Богу» [10, с. 24–25]. В ней описана библейская притча, в которой женщина по имени Раав спрятала от властей своего города у себя дома двух израильских разведчиков. Зная о том, что вскоре израильская армия нападёт на её родной город, она, тем не менее, не выдала израильтян властям, проявив «любовь к Иегове». В результате весь город был уничтожен, кроме, естественно, Раав и её близких. Далее по тексту: *«Чему нас учит пример Раав? Она не просто слушала рассказы о том, как Бог в прошлом защищал свой народ. Как только появилась возможность, она сама помогла израильтянам и даже решила служить Иегове вместе с его народом. Будешь ли и ты служить Богу? Мы очень хотим, чтобы ты принял именно такое решение!»* [10, с. 25]. Чему же на самом деле учит пример Раав? А учит он одному – как предавать свой народ, свою страну, свою культуру! Этот пример наглядно иллюстрирует двойной стандарт в отношении организации «Свидетели Иеговы» к государственной власти и её законам. Называя повсеместно государство мировым злом, управляемым дьяволом, они тут же призывают своих адептов к несопротивлению этой власти, а лишь терпеливому ожиданию Армагеддона, который, кстати, уже совсем близко. Вот тогда-то Бог и призовет их.

Кто же на самом деле скрывается под этой вывеской «Бог»? Этого, наверное, не знает никто. Можно лишь предположить, что этому «Богу» нужна многомиллионная армия послушных необразованных людей, полностью лишённых каких-либо этнических и культурно-исторических корней, готовых сделать всё, что он им прикажет. По крайней мере, все вышеизложенные формы и методы работы «Общества Сторожевой башни» позволяют сделать такой вывод.

Таким образом, исходя из результатов проведённого психолингвистического исследования изъятых литературы, можно ответить на поставленные вопросы. Прежде чем ответить на них, необходимо повторить, что истинные цели манипулятивного воздействия всегда скрыты, поэтому: 1) в представленной литературе не содержится прямых высказываний, направленных на причинение вреда здоровью (кроме запрета на переливание крови), однако чтение подобной литературы наносит вред прежде всего психическому здоровью; 2) в представленной литературе не содержатся прямые высказывания с побуждением граждан к отказу от исполнения своих гражданских обязанностей (кроме отказа от исполнения воинского долга), но, тем не менее, данная литература в неявной форме под-

талкивает к полному отказу от чувства гражданской принадлежности со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Можно ли говорить, что только лишь ловкость манипуляторов заставляет наших соотечественников попадать в подобные идеологические сети? Конечно, нет. Ни один социальный институт сегодня не даёт человеку самого главного – понимания смысла жизни. Отсутствие внятной государственной политики в области развития науки и культуры породило глобальную проблему бессмысленности человеческого существования со всеми вытекающими деструктивными последствиями. Государственная власть способна лишь на то, чтобы вести бесконечную и бесперспективную борьбу с этими симптомами: наркоманией, алкоголизмом, нищетой, преступностью и т.д. и т.п. И как следствие, этот экзистенциальный вакуум тут же заполняется всевозможными лжеучениями, дающими готовый «рецепт» обретения «Божьей благодати».

### Список литературы и источников

1. Бергман, Дж. Свидетели Иеговы и проблемы душевного здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tribunanaroda.info/content/view/1156>.
2. Библия и её главная тема = Watchtower bible and tract society of New York [Текст]. – Inc. Brooklyn, New York, USA, 2009. – С. 30.
3. Вопросы читателей. Подобаает ли христианину покупать лотерейные билеты лишь для развлечения, когда доход идет на благотворительные цели [Текст] // Сторожевая башня. – 1991. – № 15 (февраль). – С. 30.
4. Емельянова, Е. Общество Сторожевой Башни: организация и субкультура [Электронный ресурс] / Е. Емельянова. – Режим доступа: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/emelyanova.htm>.
5. Остерегайся вредной музыки! [Текст] // Сторожевая башня. – 1993. – № 15 (апрель). – С. 19.
6. Остерегайтесь неугодных Богу обычаев [Текст] // Сторожевая башня. – 2005. – № 1 (январь).
7. От Господа спасение [Текст] // Сторожевая башня. – 2002. – № 15 (сентябрь). – С. 22.
8. Ранние христиане и мир [Текст] // Сторожевая башня. – 1993. – № 1 (июль). – С. 6.
9. Петжик, Т. Свидетели Иеговы – кто они? [Электронный ресурс] / Т. Петжик – Режим доступа: <http://www.catholic.uz/tlfiles/library/books/svideteli/index.htm>.
10. Раав решила служить Богу [Текст] // Сторожевая башня. – 2009. – № 1 (август).

## **МНОГОУРОВНЕВАЯ ВЗАИМНАЯ АДАПТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И МАШИНЫ**

На современном этапе развития перед педагогической и психологической наукой в области трудовой деятельности и образования стоит важная задача системного подхода к процессу обучения и воспитания детей в системе «ребёнок – учебный и трудовой процесс». Для этого необходим последовательный, многоуровневый подход к изучению когнитивного стиля деятельности людей с последующей многоуровневой взаимной адаптацией в системе «человек – машина – трудовой процесс», включающей следующие уровни:

**Общая адаптация** учебного и трудового процессов происходит на основе учёта общих для всех людей психофизиологических закономерностей познавательных процессов и свойств личности: с одной стороны, необходимо учитывать способности людей, с другой – спрос и потребности в данной профессии в данный момент на рынке труда и на основе этой стратегии проводить профориентационную работу с учащимися. На этом уровне мы прежде всего должны проводить адаптацию технических средств учебного и трудового процессов, среды проживания к людям с точки зрения эргономики (компьютеры, жилье, мебель, транспортные средства и т.д.).

**Возрастная адаптация** учебного и трудового процесса осуществляется с учётом закономерности психофизиологического развития людей, возрастной периодизации и основных показателей (ведущей деятельности, новообразований, сензитивных периодов, кризисов). Технические средства, автотранспорт, оборудование, мебель, архитектура должны соответствовать возрастным особенностям людей (для дошкольников, школьников, взрослых и пожилых людей).

**Контингентная адаптация** учебного и трудового процессов осуществляется на основании национальных, региональных, социальных особенностей психофизиологического развития людей (школьник, студент, рабочий) и т.п. Технические средства должны создаваться с учетом той или иной категории людей, например, компьютеры или мобильные телефоны для школьников, студентов, пенсионеров и т.д. Автотранспорт также должен создаваться для всех категорий людей и для разных целей.

**Групповая адаптация** учебного и трудового процессов осуществляется с учётом типологических особенностей психофизиологического развития личности в группе детского сада, в классе учебно-

го и производственного учреждения. На основе психодиагностики проводится адаптация учебного и трудового процессов методом дифференцированного подхода и обучению и воспитанию, организации производственного процесса. При необходимости создаются коррекционные классы для детей с различными видами дефектов зрения, слуха, речи, ЗПР и т.д. Создаются специализированные классы, школы для одарённых детей в области науки и искусства или школы и производственные учреждения для слепых и слабовидящих, глухих, олигофренов и т.п.

Технические средства, мебель, автотранспорт, архитектура должны быть адаптированы для инвалидов, глухих, слепых, тучных, высоких, маленьких и других категорий людей.

**Гендерная адаптация** учебного и трудового процессов осуществляется на основе учёта психофизиологических особенностей развития мальчиков и девочек или мужчин и женщин. Технические средства, оборудование, архитектура, одежда должны создаваться с учетом половых особенностей девочек и мальчиков, мужчин и женщин.

**Индивидуальная адаптация** учебного и трудового процессов осуществляется на основе учёта индивидуальных психофизиологических процессов и свойств каждой отдельной личности. На основе этого уровня применяются индивидуальные методы обучения и воспитания детей и индивидуальная адаптация производственного процесса к людям. На этом уровне проводятся исследования когнитивного стиля деятельности детей, учащихся, студентов, взрослых людей. Технические средства, обувь, одежда, мебель также должны создаваться по индивидуальным заказам с учетом индивидуальных особенностей каждого человека

**Оперативная адаптация** должна учитывать текущее конкретное психофизиологическое состояние ребёнка в процессе обучения и воспитания, взрослого человека в трудовой деятельности на производстве. В этом случае воспитатель детского сада, учитель, руководитель организации или учреждения должны обладать высоким уровнем психологической культуры, чтобы оперативно проводить коррекцию состояния человека. Технические средства должны оперативно адаптироваться к человеку для его комфортного состояния, например, помещения, автотранспорт должны иметь кондиционеры, поддерживающие оптимальные климатические условия.

Принцип взаимной многоуровневой адаптации программного материала позволяет выявить и развить творческие задатки и способности каждого ребёнка, способствовать формированию общественно-активной, творческой, гармонически развитой личности не

только у нормальных детей и одаренных детей, но и у детей, которые имеют различные отклонения в психическом развитии (прежде всего у детей, имеющих дефекты зрения, слуха, речи, письма, ЗПР и т.п.). В основе многоуровневой взаимной адаптации в системе «человек – учебный и трудовой процессы» стоят три задачи.

Первая задача предусматривает проведение многоуровневой адаптации технических средств, мебели, оборудования, учебного процесса к детям с учётом их общих, возрастных, контингентных, групповых и оперативных особенностей психофизиологического развития. В этом случае должны активно осуществляться дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению детей в общеобразовательной школе. В некоторых случаях предусматривается создание адаптивных коррекционных классов или групп выравнивания для детей с дефектами зрения, слуха, речи, с ЗПР, создание классов или школ для одарённых детей или адаптация трудового процесса к человеку.

Вторая задача предусматривает адаптацию детей к учебной и трудовой деятельности. Прежде всего предусматривается помощь детям при адаптации к постоянно изменяющимся условиям учебного процесса, жизни, социального статуса в обществе, например, к статусу школьника, подростка, старшеклассника, студента, взрослого человека и т.д. Особенно большие трудности дети испытывают при адаптации к детскому саду, первоклассники – к школе, выпускники школ – к самостоятельной жизни в обществе, студенты – к учебному процессу в вузе, молодой специалист – к производственному процессу. В эту задачу входит психодиагностика задатков и способностей, интересов и склонностей их развития. На основе выявленных способностей, интересов и склонностей необходимо проводить профориентационную работу. Перед психологами, учителями, воспитателями, родителями и обществом в целом стоит задача раскрыть задатки каждого ребёнка и развить его способности, адаптируя их к практической жизни общества посредством профориентации на профессии, которые необходимы обществу в данный период развития, подготовить к самостоятельной семейной жизни. Задачи по взаимной многоуровневой адаптации трудового процесса применительны к взрослым нормальным людям и людям с различными психофизиологическими дефектами, т.е. с ограниченными возможностями, когда, с одной стороны, нужно проводить адаптацию средств производства к людям, с другой – профотбор людей для тех профессий, которым они наиболее соответствуют по своим психофизиологическим возможностям.

Третья задача, которая стоит как перед психологией, так и перед педагогикой, – формирование рефлексивной личности, которая способна к самоадаптации, саморегуляции, самоорганизации, самореализации, самообучению, т.е. сформировать рефлексивную, творческую, активную личность.

**И. Ю. Хлобыстова**

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ**

Современное информационное общество требует от человека умения работать на компьютере, знать информационно-коммуникационные технологии. Любой специалист должен обладать информационной культурой, составляющими которой являются: компьютерная грамотность, компьютерная образованность, информационная компетентность. Рассмотрим эти понятия более подробно [2].

Под *компьютерной грамотностью* понимается уровень обученности, требуемый для функционирования современного человека в информационном обществе, и обладание необходимыми знаниями, сведениями в области информатики.

*Компьютерная образованность* предполагает наличие достаточно широкого кругозора и определенной избирательности по глубине понимания информационной картины мира и использовании информационных технологий.

*Информационная компетентность* определяется уровнем собственн компьютерного образования, опытом, индивидуальными особенностями личности, ее стремлением к самообразованию, самосовершенствованию, способностью к творчеству в рамках использования средств телекоммуникации и информационных технологий.

*Информационная культура* рассматривается как степень совершенства в использовании информации, достигнутая в овладении информационными технологиями. Информационная культура, другими словами, – это умение человека ставить перед собой информационные задачи и решать их с помощью информационно-коммуникационных технологий.

О пользе применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности говорить очень много, при этом забывается вторая сторона – отрицательное воздействие компьютера на человека.

В ходе изучения дисциплины «Использование современных информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе» студентам различных специальностей (учителям информатики, социальным педагогам, педагогам-психологам, учителям математики) Глазовского государственного педагогического института было предложено сформулировать недостатки использования информационно-коммуникационных технологий в деятельности человека. Результаты опроса среди студентов показали, что на первом месте находится компьютерная зависимость (100 % опрошенных), на втором – снижение коммуникативных способностей человека (95 %), на третьем – вред здоровью (94 %). Также студенты отметили постепенное снижение уровня образованности и социализации учащихся.

Из результатов опроса можно сделать вывод, что компьютерная зависимость становится большой проблемой для большинства современной молодежи, обладающей информационной культурой. Под компьютерной зависимостью понимают патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером [1].

Различают следующие виды компьютерной зависимости: *интернет-зависимость* и *игромания*, которые связаны с проведением длительного времени за компьютером. Кроме этого, выделяют два типа компьютерной зависимости – психическую и физическую.

Наиболее распространенные психические признаки компьютерной зависимости – потеря контроля над временем, невыполнение обещаний, данных самому себе, по поводу сокращения времени, проведенного за компьютером, утрата интереса к социальной жизни и внешнему виду.

Физические признаки компьютерной зависимости представлены нарушениями зрения, опорно-двигательного аппарата, пищеварительной системы.

Еще несколько лет назад очень мало говорили о компьютерной зависимости, ей были подвержены только определенные группы населения, которые непосредственно работали с компьютером. Сейчас проблема приобретает, можно сказать, глобальное значение. Компьютер есть не только на работе, но и практически в каждой семье. Изучение информатики начинается уже не в старших классах



школы, а в детском саду, когда психика ребенка еще не сформирована. Использование интернет-технологий более усиливает проблему. Основную массу информации человек начинает получать не из книг, а из сети Интернет.

Существуют различные тестовые методики выявления компьютерной зависимости. Но компьютерная зависимость – это болезнь, которая лечится очень тяжело. С каждым годом количество людей, использующих компьютер и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности и быту, будет возрастать. Поэтому возникает необходимость разработки программ профилактики компьютерной зависимости не только для детей школьного возраста, но и для всех слоев населения, которые используют компьютер и информационно-коммуникационные технологии.

#### **Список литературы и источников**

1. Компьютерная зависимость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tiensmed.ru/programmer4.html>.
2. Хлобыстова, И. Ю. От информационной компетентности к формированию информационной культуры специалиста [Текст] / И. Ю. Хлобыстова, Р. Р. Камалов, А. А. Тутолмин // Информатика и образование. – 2005. – № 2. – С. 109–111.

**А. Ю. Мусихина, Ю. Г. Гущин**

#### **К ВОПРОСУ О НАУЧНЫХ МЕТОДАХ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Понятие «метод» означает совокупность приемов и операций теоретического или практического освоения действительности. Метод вооружает человека системой принципов, требований, правил, руководствуясь которыми он может достичь намеченной цели. Метод является одним из критериев выделения отдельной науки из всего многообразия знания [1].

Учение о методе стало развиваться еще в науке Нового времени. Ее представители считали метод ориентиром в движении к истинному знанию. В настоящее время существует целая область знаний, которая специально занимается изучением методов и именуется методологией. Изучая закономерности познавательной человеческой

деятельности, методология вырабатывает на этой основе методы ее осуществления. Важнейшей задачей методологии является изучение происхождения, сущности, эффективности методов познания. В методологии научного исследования принято выделять общенаучные и частнонаучные методы.

Наиболее общими являются философские методы. Среди научных методов обычно рассматриваются эмпирический и теоретический уровни познания. Эмпирический уровень научного познания характеризуется непосредственным исследованием реально существующих, чувственно воспринимаемых объектов. На этом уровне осуществляется процесс накопления информации об исследуемых объектах и явлениях путем проведения наблюдений, выполнения разнообразных измерений, постановки экспериментов.

Теоретический уровень научного исследования осуществляется на рациональной (логической) ступени познания. На этом уровне происходит раскрытие наиболее глубоких, существенных сторон, связей и закономерностей, присущих изучаемым объектам и явлениям. Теоретический уровень представляет более высокую ступень в научном познании. Результатами теоретического познания становятся гипотезы, теории и законы.

Следует иметь в виду, что метод сам по себе еще не предопределяет успеха в познании определенных сторон действительности. Важно еще умение правильно применять метод в процессе познания. А для этого необходимо знать предмет исследования.

Для методологии современной психологии характерно сближение методов естествознания и социально-гуманитарных наук; широкое внедрение аппарата герменевтики (это обеспечивает сближение объяснительного и интерпретационного подходов); активное внедрение в научное познание идей и методов синергетики, возрастание в связи с этим вероятностных методов и приемов.

К числу общелогических методов познания относятся прежде всего анализ и синтез. Анализ – метод, предполагающий разделение объекта на составные части с целью их самостоятельного изучения. Анализ – необходимый, но лишь первый этап в процессе познания объекта. Следующий этап познания связан с другим методом – синтезом.

Синтез – объединение различных сторон, частей предмета в единое целое, которое представляет собой не механическое, а органическое единство. Синтез является обобщением на основании явления сущности. В результате синтеза появляется совершенно

новое образование, свойства которого определяются не только внешним соединением свойств компонентов, но и результатом их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости.

Индукция – логический прием исследования, предполагающий последовательность рассуждений от частного к общему. Дедукция – логический прием, предполагающий переход в процессе познания от общего к частному, некоторых данных посылок к их следствиям. Аналогия – метод переноса найденного свойства одного предмета на другой на основании сходства предметов по каким-либо свойствам. В основе метода аналогии лежит сравнение. Метод аналогии не всегда бывает достоверным.

Для получения более достоверного умозаключения важно сопоставлять возможно большее количество свойств сравниваемых объектов. Объекты должны быть подобны в важнейших и существенных признаках. Следует учитывать не только сходство, но и различия, чтобы не перенести различия на другой предмет исследования. При этом нужно иметь в виду, что, если объект, в отношении которого делается умозаключение по аналогии с другим объектом, обладает каким-нибудь свойством, несовместимым с тем свойством, о существовании которого должен быть сделан вывод, общее сходство этих объектов утрачивает всякое значение.

Моделирование – метод исследования моделей объектов. В основе этого метода лежат приемы абстрагирования и аналогии. Моделирование используется для расширения представлений об оригинале (прототипе, образце, модели). К видам моделирования можно отнести: мысленное (идеальное), физическое, символическое (знаковое). Разновидностью символического моделирования является математическое.

В теоретическом познании известны два всеобщих метода – диалектический и метафизический. Постепенно диалектический метод стал применяться в числе преимущественных методов познания. Наряду с данными методами существуют общенаучные методы, имеющие также широкий спектр применения.

Одно из важных требований диалектического метода состоит в том, чтобы изучать объект познания со всех сторон, стремиться к изучению как можно большего числа его свойств, связей и отношений. Принцип всесторонности реализуется в виде комплексного подхода к объектам познания. Этот подход лежит также в основе междисциплинарных исследований.

Важное место в диалектическом методе познания занимает проблема учета связей исследуемого объекта с другими объектами. Рассмотрение данных взаимосвязей в системе, целостности привело к выделению в науке системного подхода, разработке методов системного анализа. Исследование связей между предшествующими и последующими состояниями системных объектов проводится в рамках принципа детерминизма, позволяющего раскрыть причинно-следственный ряд в развитии объектов.

Изучение объектов в их развитии является важнейшим принципом диалектики. Именно этот принцип наиболее ярко отличает диалектический метод от метафизического, который игнорировал изучение объектов с учетом их изменений. В числе общенаучных методов следует выделить:

1) метод восхождения от конкретного к абстрактному и абстрактного к конкретному;

2) метод идеализации (мысленного внесения определенных изменений в изучаемый объект в соответствии с целями исследования). Этот метод полезен тогда, когда необходимо исключить ряд свойств объекта, которые существенны в его функционировании, но скрывают процессы, происходящие в нем. Сложный объект в процессе идеализации представляется как бы очищенным, что облегчает его изучение (это отличает идеализацию от бесплодной фантазии);

3) метод формализации – отображение содержательного знания в знаково-символическом виде, которое позволяет отвлечься от изучения реальных объектов, содержания описывающих их теоретических положений и оперировать вместо этого символами (знаками). Формализация может происходить с помощью естественного или искусственного языков. Ярким примером формализации являются широко используемые в современной психологии математические описания различных объектов явлений. Метод формализации способствует обеспечению краткости и четкости записи научной информации. Это открывает более оперативные возможности для оперирования ею.

Перспективой работы могло бы стать сведение всех научных методов воедино, в одну общую «сетку», матрицу, то есть их полная, всеобщая систематизация. Кроме того, важным представляется создание единой, общей классификации методов всех циклов математических и естественных, технических и гуманитарных наук, с тем чтобы ознакомить с нею начинающих и молодых исследователей, ищущих свои непроторенные пути в науке. Такая классифика-

ция помогла бы им быстрее сориентироваться в современных научных достижениях, использовать опыт своих предшественников, прибегнуть к новейшим современным средствам и приемам в своих творческих изысканиях. Итоговая работа по единой классификации всех научных методов дала бы возможность обогатить сегодняшнюю психологию открытиями, разработкой и возникновением серии новейших методов, средств и приемов научного познания действительности. Наконец, синтезирование и осмысление всех методов наук, в том числе и новейших, позволило бы активнее использовать их и внедрять в современное производство и науку.

### **Список литературы**

1. Гушин, Ю. Г. Культурология и ее роль в научном познании мира [Текст] / Ю. Г. Гушин; под ред. А. Ю. Мусихиной. – М. : Локус-Пресс, 2007. – С. 57–63.



# **ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

---

---

**А. Н. Богданов, М. А. Болгарова, О. С. Степина**

## **ЛИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

Личностно-ориентированный подход к вузовскому образованию требует индивидуальной оценки психологического состояния студентов. В последние годы отмечается нарастание психологических отклонений и патологии психики в молодежной среде, распространенность которых может достигать 20–25 % [7, с. 5]. В связи с этим представляет интерес изучение распространенности психологических отклонений в отдельных молодежных объединениях, в частности, среди учащихся вузов.

Целью нашей работы явилось продолжение экспериментально-психологического исследования состояния эмоционально-волевой сферы студентов факультета психологии педагогического вуза возраста 20–22 лет (2–4 годы обучения) [2]. При обследовании более 200 студентов методом анкетирования применялись стандартизованные методики НИИ им. Бехтерева (Т. И. Балашовой), Тейлора в модификации Т. А. Немчинова, В. В. Бойко, А. Ассингера. Параллельно изучалось состояние стресс-лимитирующих систем с использованием теста Люшера в модификации И. Е. Оранского, который ранее применялся нами в психофизиологических исследованиях [1], что дало возможность оценки степени активности стресс-лимитирующих, т.е. противодействующих дистрессу структур и процессов.

Тестирование на тревожность (шкала Тейлора – Немчинова) выявило ее высокий уровень в 4,1 % наблюдений, средний в 63,3 %, низкий в 32,3 %. Тревожность отрицали всего 0,3 % студентов. При этом на тревогу как постоянное ощущение указали 7,8 %; тревогу испытывают часто 9,0 %, в остальных случаях тревожность является эпизодической. Состояние тревоги с конкретными психогенными факторами связывали 46,2 % студентов, в 18,0 % наблюдений тревога была обусловлена острыми или хроническими соматическими заболеваниями. Причину тревоги не смогли указать 35,8 % студентов.

Изучение депрессивных явлений (опросник Балашовой) показало, что в 65,3 % наблюдений они отсутствовали. В остальных 34,7 % случаев депрессия определялась как легкая (психогенная или ситуационная). Вместе с тем 26,0 % студентов, испытывающих депрессивные симптомы, не смогли указать, какие именно психотравмирующие ситуации спровоцировали их.

Непосредственная эмоциональность, в частности импульсивность поведения и склонность к неуправляемому аффекту, оценивалась посредством методики Бойко «Неуправляемая эмоциональная возбудимость». Эти психологические особенности, со средней степенью выраженности, были выявлены в 82 % наблюдений и являлись стандартной моделью реагирования в психологически напряженных ситуациях. Данные особенности, однако, не являлись эндогенными свойствами личности, что показало дальнейшее тестирование.

Результаты теста Бойко «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных энграмм» показал, что в 68 % повышенная эмоциональная возбудимость подсознательно или осознанно поддерживалась и использовалась как средство «манипулирования» окружающими и копинг-стратегия разрешения конфликтов при межличностном общении.

Опросник Ассингера направлен на выявление скрытых агрессивных тенденций. Высокая степень агрессивности среди обследованных студентов отсутствовала. Практически с равной частотой обнаружили низкий (46 %) и умеренный (54 %) уровни агрессивных тенденций. Последний рассматривается как адаптационно-психологический оптимум. Низкая степень агрессивности отражает элементы обсессивно-компульсивных свойств личности.

Значительная распространенность прочих эмоциональных расстройств не позволяет соотнести с их вариантами агрессивных тенденций как модуляторов поведения, поскольку тест Ассингера не направлен на выявление разрушительной агрессии и аутоагрессии.

Новацией является применение в изучении эмоциональности цветотеста Люшера – Оранского с позиции выявления состояния антистрессовых психофизиологических процессов. Тест Люшера – Оранского предполагает выделение пяти вариантов состояния регуляции стресс-лимитирующих структур: высокая степень активности, достаточная активность, умеренная активность, низкая активность, недостаточная активность.

Первый вариант состояния стресс-лимитирующих систем ни в одном наблюдении обнаружен не был, второй вариант выявлен в 59,4 % наблюдений, третий – в 31,3 %, четвертый – в 7,8 %, пятый – в 1,5 % наблюдений. В целом недостаточная активность стрессли-

митирующих структур объединяет 40,6 % наблюдений. Во всех случаях в эту группу вошли студенты с обнаруженными депрессивными и тревожными отклонениями.

Промежуточные итоги проводимого исследования показывают, что распространенность эмоциональных расстройств в студенческой среде значительно выше, чем указывается в ряде аналогичных публикаций. Среди выявленных патопсихологических проявлений особое значение имеет высокая распространенность тревожности и депрессии. В настоящее время депрессия рассматривается либо как «расстройство социального приспособления», либо как «дистимическое расстройство» [8]. Среди этиологических факторов депрессии и тревожности отмечается раннее нарушение привязанности, влияние семьи, негативные события и дефицит навыков решения межличностных проблем [3]. Тревожные расстройства, как правило, сопутствуют депрессии, но могут быть ее предвестниками и должны рассматриваться как фактор риска [6].

По нашим данным, достаточно часто тревожные и депрессивные явления не связаны с каким-либо осознаваемым психогенным фактором, что позволяет предполагать их эндогенную природу. Эндогенными факторами, как выяснилось, могут быть не только свойства личности, но и соматические заболевания.

С достаточно высокой частотой наблюдается сочетание патологических реакций со снижением активности стресс-лимитирующих структур, что может иметь патогенетическое значение. Поскольку в условиях Югры колебания основных определяемых метеофакторов систематически превышают физиологически допустимые значения, можно предполагать взаимовлияние метео- и психологического стресса как причины депрессии и тревоги.

Возможность развития других патопсихологических явлений и их нозологической принадлежности требует дальнейшего комплексного изучения с целью определения направлений их профилактики и реабилитации.

Приведенные данные показывают также, что в условиях современной высшей школы, развивающей личностно-ориентированное образование, необходимо, таким образом, не только психолого-педагогическое, но и клинко-психологическое сопровождение учебного процесса.

Особого внимания требует молодежь, обучающаяся в вузах, находящихся в регионах с особыми климатическими условиями. Юридические аспекты применения методов клинической психологии в учебных заведениях нуждаются в уточнении и утверждении на основании общепринятых принципов.



## Список литературы

1. Богданов, А. Н. Состояние стресс-лимитирующих структур как показатель адаптации у студентов пединститута в условиях Среднего Приобья [Текст] / А. Н. Богданов, О. Г. Литовченко // Роль социальных, медико-биологических и гигиенических факторов в формировании здоровья населения: сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2008.
2. Богданов, А. Н. Депрессивные, тревожные расстройства и стресс в студенческой среде в северных климатических условиях [Текст] / А. Н. Богданов, О. С. Степина // Наука в современном мире: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Спутник, 2010.
3. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста [Текст] / Ч. Венар, П. Кериг. – СПб.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004.
4. Квинн, В. Прикладная психология [Текст] / В. Квинн. – СПб.: Питер, 2000.
5. Клиническая психология [Текст] / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: ПИТЕР, 2007.
6. Achenbach, T. M. Manual for the youth Self-Report and Profile [Текст] / T. M. Achenbach, C. Edei-Brock. – University of Vermont Department of Psychiatry, 1991.
7. Hammer, E. F. The clinical application of protective drawings [Текст] / E. F. Hammer, J. M. Rudolph. – Springfield: Thomas, 1996.
8. Rappoport, J. L. DSM-IV training guide for diagnosis of disorders [Текст] / J. L. Rappoport, D. R. Ismond. – New York: Ranner/Masel, 1996.

**Н. Г. Фешина, О. Л. Кучумова, Е. В. Свердлова**

### **РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В настоящее время осуществляется переход на новые образовательные стандарты СПО третьего поколения, основанные на компетентностном модульном подходе. Вследствие этого существенно повышаются требования к личности педагога как субъекта профессиональной деятельности. Современный педагог должен обладать следующими профессиональными умениями:

- перцептивными (адекватно воспринимать и понимать психику обучающихся);
- конструктивными (ставить ясные цели, проектировать образовательный процесс, быть гибким, адекватно реагировать на изменение ситуации);
- экспрессивными (владеть собой, эффективно выражать свои эмоции);

- академическими (заниматься позитивной деятельностью, целесообразно использовать время);
- дидактическими (уметь передавать свои знания и умения);
- коммуникативными (общаться, осуществлять влияние на людей, заниматься саморазвитием);
- исследовательскими (умение выявлять, изучать и решать проблемы).

Модернизация российского образования требует, чтобы профессиональная деятельность педагога находилась на самом высоком уровне – уровне духовного служения делу. Для педагога личное и профессиональное должно быть интегрировано в единую категорию. При этом особое внимание уделяется креативности как действенной личностной особенности педагога, проявляющейся в усилении адаптивных возможностей себя и других посредством синтеза и включения в интерактивное взаимодействие собственных и общечеловеческих интеллектуальных, коммуникативных и регуляторных ресурсов.

В своей профессиональной деятельности педагог должен владеть организационно-методическим инструментарием педагогического процесса, т.е. педагогическими технологиями. Структуру педагогической технологии составляют:

- 1) концептуальная основа;
- 2) содержательная часть обучения;
- 3) цели обучения;
- 4) содержание учебного материала;
- 5) процессуальная часть:
  - организация учебного материала;
  - методы и формы учебной деятельности обучения;
  - методы и формы работы педагога;
  - деятельность педагога по управлению процессом усвоения учебного материала;
  - мониторинг качества учебного процесса.

При этом любая используемая педагогическая технология должна отвечать следующим принципам: концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости.

Высокий уровень личностной зрелости педагога предусматривает степень осознания себя, способность брать на себя ответственность, принимать решения и делать выбор, умение строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, открытость изменениям и принятие своего и чужого опыта во всем его разнообразии, стрессоустойчивость. Особое внимание уделяется весьма актуальной в настоящее время проблеме – знанию мер профилактики и преодоления синдрома эмоционального выгорания. В Арзамасском ме-

дицинском колледже с этой целью специально создано структурное подразделение – служба медико-социально-психологического сопровождения педагогов и студентов.

В психологической профилактике эмоционального выгорания можно выделить два основных направления: просвещение и тренинги, направленные на развитие личностных ресурсов противодействия выгоранию. Развитие стрессоустойчивости личности педагога – необходимая, актуальная задача в практической деятельности психолога. Важно развитие следующих ресурсов для повышения стрессоустойчивости педагога:

1. Личностные ресурсы:

- психологическая компетентность, уровень психологической грамотности и культуры;
- активная мотивация преодоления, отношение к стрессам как возможности личностного роста;
- сила Я-концепции, самоуважение, адекватная и высокая самооценка, собственная значимость, самодостаточность;
- активная жизненная установка: чем активнее отношение к жизни, тем больше психологическая устойчивость в стрессовых ситуациях;
- позитивность и рациональность мышления.

2. Информационные и инструментальные ресурсы:

- способность контролировать ситуацию (адекватная оценка степени ее воздействия);
- способность к адаптации, интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации, информационная и деятельностная активность по преобразованию ситуации взаимодействия личности и стресс-ситуации;
- использование различных методов или способов достижения желаемых целей;
- способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации.

Немаловажное значение в деятельности педагога имеет также его отношение к ЗОЖ, а именно его установки, мотивации на формирование здорового стиля жизни.

Таким образом, личностные качества педагога как субъекта профессиональной деятельности формируются непрерывно и требуют постоянной оценки, диагностики и (при необходимости) коррекции. В настоящее время помимо развития педагогических компетенций большое внимание уделяется также диагностике и профилактике синдрома эмоционального выгорания, формированию стойкой стрессоустойчивости.

## **ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

Важнейшим источником развития общества является образование. Именно образованием в лице прироста знаний обеспечивается до 70 % прироста национального дохода. Судьба общества зависит от образованности новых поколений – молодых граждан, их активности, свободы мысли. Воспитание развитой личности, несущей в себе заряд творческой активности и полезной отдачи, возможно только при участии в этом процессе педагога. Его личность, мастерство являются ключевыми. Педагогика – одна из сложнейших областей человеческой деятельности, в которой педагог как субъект этой деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, профессиональных собственно субъектных качеств. Можно выделить характеристики личности педагога, которые являются профессионально-значимыми: мировоззрение и убеждения; нравственно-моральный облик, педагогические способности и мотивация; ответственность и надежность.

Исследования, проведенные в педагогической психологии Н. В. Кузьминой, М. К. Тутушкиной, показали, что успешность в педагогической деятельности во многом обусловлена уровнем развития способностей: коммуникативных (способность к сотрудничеству и взаимодействию); конструктивных умений (осуществление отбора учебно-воспитательной информации и проектирование развития индивидуальности учащегося); организаторских умений (организация собственной деятельности и деятельности учеников). Рефлексивная деятельность – умение педагога анализировать и адекватно оценивать свою деятельность, развивать самосознание, проявляющееся в самопознании, самооценке и саморегуляции поведения. Эти профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность – это активно действующий субъект педагогического взаимодействия.

Педагогическая деятельность учителя насыщена ситуациями, которые несут в себе возможность повышенного эмоционального реагирования. Педагог, из года в год работающий в таких условиях, с высокой долей вероятности подвергается опасности (синдрому эмоционального выгорания), приводящей к профессиональной деформации личности педагога. Профессиональная деформация – это психологические изменения, которые начинают негативно влиять на

профессиональную деятельность и психологическую структуру личности. В такой ситуации педагогам необходимо оказывать психологическую поддержку через разные формы работы, в том числе и консультирование.

Я, как специалист, имеющий опыт работы в системе образования в качестве педагога-психолога, полагаю, что такая поддержка педагогов должна стать приоритетной линией в работе школьного психолога. В своей деятельности я рассматриваю её как фундамент, на котором выстраиваю другие направления работы, в том числе и психологическое просвещение, консультирование педагогов. В нашей школе в рамках консультаций педагогов работает учительский клуб «Психологическое здоровье учителя – психологическое здоровье ученика», цель которого – создание в образовательном учреждении условий для сохранения психологического здоровья педагогов через развитие самосознания и самосовершенствование. Основные задачи, которые решаются в процессе работы, – формирование психологической культуры и практических навыков саморегуляции психоэмоциональных состояний. В результате происходит постепенное осознание важности своего эмоционального состояния для эффективной педагогической деятельности и решаются вопросы профилактики эмоционального выгорания. Основными формами и методами, используемыми в работе, являются элементы тренингов, психологические игры, диагностика, практикумы, беседы.

#### **Список литературы**

1. Дубровина, И. В. Практическая психология образования [Текст] / И. В. Дубровина. – М. : Сфера, 1998.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1993.

**Ю. Н. Лосева**

#### **ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ**

Профессиональная деятельность учителя, как и любой другой вид трудовой деятельности, имеет общественно-историческую природу. Её цель и средства, формы и методы вырабатываются в ходе

общественно-педагогической практики. Индивид, принимающий на себя роль педагога, лишь в той мере оказывается способным ее исполнять, в какой он овладевает ее содержанием и формами. В своей практической деятельности педагог выступает как преподаватель той или иной учебной дисциплины, выполняет функции классного руководителя, участвует в методической работе, пропагандирует научно-педагогические знания. Но какой бы вид работы педагог ни проводил, он всегда остается учителем-воспитателем, систематически осуществляющим педагогические функции, связанные с обучением, воспитанием и развитием учащегося.

Суть профессиональной деятельности педагога составляет социально-педагогическое и психологическое проектирование образовательных процессов, обеспечивающих становление личности ребенка. Полноценная реализация этой функции возможна только *субъектом профессиональной деятельности*.

В словаре С. И. Ожегова *субъект* определяется как познающий и действующий человек, существо, противостоящее миру, как носитель каких-либо свойств [3]. В психологическом словаре большой акцент делается на внутренние детерминации активности личности. Так, понятие субъект означает «существо, обладающее сознанием и волей, способное действовать целенаправленно, т.е. на основе образа предметного мира. Субъект – это человек, познающий и преобразующий мир». Именно в этом значении, как показал анализ литературы (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. Б. Брушлинский, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, В. И. Слободчиков и др.), и употребляется в психолого-педагогических исследованиях термин «субъект деятельности».

Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т.д.) – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Или, иначе говоря, стать субъектом можно, будучи компетентным в содержании и процессе осуществления деятельности. Однако парадокс состоит в том, что субъектность не только следствие нарастающего профессионального потенциала, но и условие его наращивания. Сформировавшиеся смысловые установки, позитивное Я, в нашем контексте «Я – педагог», побуждают человека, требуют от него постоянного самосовершенствования и саморазвития профессиональной деятельности. Только в позиции субъекта человек способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изме-

нять ее приемы. Только позиция субъекта обеспечивает ему непрерывность и устойчивость профессионального роста.

По определению В. И. Слободчикова и Н. А. Исаевой, субъект профессиональной педагогической деятельности – это педагог-профессионал. Он отличается от учителя-предметника тем, что ориентирован на работу с детьми, с человеческой субъективностью, а не с учебным материалом, практически умеет работать с процессами образования и развития, имеет собственные оригинальные методики педагогической, антропологической работы и психологического консультирования. В отличие от исполнителя он свободен и инициативен при разработке стратегии и тактики своей профессиональной деятельности.

Отношения с учащимися занимают центральное место в труде педагога, так как характер именно этих отношений определяет результат педагогической деятельности.

Важной характеристикой педагога как субъекта профессиональной деятельности является и то, что он в отличие от специалиста-предметника, который в своей профессиональной деятельности не выходит за рамки своего статуса, имеет определенную профессиональную позицию. Профессиональная позиция включает в себя осознание учителем норм, правил, модели своей деятельности (требование к педагогической деятельности, общению, личности) как эталонов для оценивания своих качеств. Другими словами, профессиональная позиция, по существу, есть индивидуальное самоопределение личности в контексте профессиональной деятельности и выстраивании на этой основе профессиональной концепции «Я – педагог».

Рассматривая вопрос о психологическом обеспечении деятельности педагога, следует учитывать, что профессиональная деятельность педагога стала сегодня качественно иной, поскольку учитель-предметник уже не способен удовлетворить запросы современной педагогической практики. Требуется педагог-профессионал, который является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков.

Рассмотрение психопрофилактики как системообразующего элемента деятельности педагога не исключает других видов работ и не принижает их значения. В частности, психологическое консультирование при таком понимании направлено на совместное с другими педагогами, родителями или детьми взаимодействие, которое

позволяет выявить определенные особенности поведения ребенка или группы детей, что, в свою очередь, создает возможности своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тенденций в состоянии и динамике их психологического здоровья, обеспечения психологического благополучия в развитии личности.

Психологическое консультирование – это оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному росту и саморазвитию. Следовательно, целью деятельности педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах.

Прежде чем реализовать цель своей деятельности, педагог должен хорошо представлять особенности развития ребенка и среду, в которой он развивается. Особо следует подчеркнуть то, что ребенок, как правило, не может сам осознать свои проблемы и объяснить их педагогу. Поэтому педагог часто оказывается перед необходимостью самостоятельно выявлять факторы, негативно влияющие на ребенка, чтобы помочь ему.

В народном сознании всегда жила мысль о высокой общественной миссии педагога. Деятельность педагога, в какой бы форме она ни протекала, – это сложный по функциональной структуре и психологическому содержанию труд, требующий от человека проявления всех свойств и характеристик его личности. Поэтому очень важно не просто быть педагогом, а нужно стать таким педагогом, который бы мог подать руку помощи любому ребенку, имеющему какие-либо проблемы.

### Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст] : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 283 с.
2. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1989. – 218 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского язык [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Просвещение, 2000. – 800 с.
4. Слободчиков, В. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383 с.



## **ЛИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В последнее время в эпоху социально-экономических перемен, происходящих в обществе, социальная работа приобрела особую значимость. В условиях роста групп риска, преступности, числа людей без определенного места жительства, безработных необходима система социальной работы.

В своей практике социальные работники соприкасаются с различными сферами жизни человека и общества: сферой здоровья (физического, психического, социального), прав, планирования семьи, системой образования, экономическими программами, с проблемами занятости населения и др. Они проводят индивидуальное и групповое консультирование, работают с людьми, попавшими в трудные жизненные ситуации, их профилактикой.

В связи с этим профессиональная деятельность социального работника, независимо от разновидности исполняемой работы, 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 социальный работник в процессе сложного взаимодействия с клиентом, проникновение в суть его проблем, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье социального работника [1].

Социальные работники первыми сталкиваются с проблемами людей, которые обращаются к ним за помощью в кризисных и тяжелых ситуациях. Общение – это часто наиболее доступная, порой единственно необходимая помощь для обратившихся. Самое простое, что может предложить социальный работник своим подопечным, – это личное участие, понимание, принятие человека таким, какой он есть. Вместе с тем специфика выполняемой деятельности требует от социального работника наличия и других личностных качеств, знаний, умений и навыков, без которых осуществление социальной помощи практически невозможно [2]. Среди значимых качеств можно выделить такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обостренное чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства

и уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность понять других и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личностная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптированности [3].

Существует много описаний профессионально важных качеств для социального работника. Выделим группы наиболее важных качеств:

- интеллектуально-профессиональные качества: высокий профессионализм, компетентность, культура, эрудиция, владение технологией, знание психологии, педагогики, юриспруденции, другие необходимые знания;

- моральные качества: любовь к людям, гуманность, доброжелательность, отзывчивость, чуткость, милосердие, эмпатия, желание помочь человеку, терпимость, ответственность;

- коммуникативные качества: общительность, тактичность, умение слушать, способность поддержать человека, готового пойти на контакт, строить диалог, умение стимулировать в человеке его внутренние резервы и другие;

- волевые качества: организаторские способности, настойчивость, инициативность, выдержка, самообладание, организованность, ответственность, умение доводить начатое дело до конца и иные [3; 4].

Исследователями также выделяются такие качества, как честность, справедливость, порядочность, работоспособность, готовность к психологическому дискомфорту, умение строить самозащиту [4].

Таким образом, на социального работника возлагается особая миссия, выполнить которую он может только при условии формирования особых личностных качеств. Богатство его личности приобретает общественную значимость, становится условием развития как производственных, так и социальных отношений. Социальный работник должен быть достаточно развитым в интеллектуальном, нравственном, коммуникативном, эмоциональном, рефлексивном и волевом планах. Все это требует действительно неординарных личностных качеств социального работника, личностной готовности соблюдать определенные профессионально-этические нормы и принципы.

## Список литературы

1. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса [Текст] / А. Б. Леонова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 11. – С. 2–16.
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика [Текст] : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
3. Холостова, Е. И. Социальная работа [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Холостова. – 3-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 688 с.
4. Шевеленкова, Т. Д. О личной характеристике социального работника [Текст] / Т. Д. Шевеленкова // Социальная работа. – 1992. – № 5.

**Г. А. Корецкая, Е. А. Украинко, Д. С. Корецкий**

### **ЛИЧНОСТЬ КУРАТОРА КАК СУБЪЕКТА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМЫ ВПО**

Переход на образовательные стандарты третьего поколения высшего профессионального образования предъявляет новые требования к подготовке специалистов. Преподаватели и студенты активно включились в разработку учебных планов и рабочих программ дисциплин в рамках компетентностных моделей. Очевидно, эти изменения должны коснуться работы куратора.

Успех в формировании специалиста во многом зависит от правильно построенного учебно-воспитательного процесса, в котором участвует куратор. Он несет прямую ответственность за подготовку студентов к будущей профессии. Успех в формировании личности выпускника определяется, с одной стороны, уровнем сформированности самой личности куратора как человека и, с другой стороны, уровнем его профессиональных компетенций.

Традиционная роль куратора состоит в том, чтобы проводить воспитательную и организационную деятельность студентов в группе, создавать условия, которые помогли бы студентам найти себя и свое место в студенческом коллективе и в социальной жизни. При этом основным принципом воспитания является гуманизм. Принцип гуманизма требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечение свободы совести и вероисповедания, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье студента [1].

Преобразования высшей школы ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у студентов прогностической готовности к реализации разнообразных профессиональных и социальных задач. По-мнению работодателей, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, специалист должен обладать прежде всего общекультурными и личностными компетенциями, которые описывают поведение человека в коллективе: способность и готовность к межличностной коммуникации, к ответственному поведению в соответствии с моральными нормами и нравственными правилами, проявлять гражданскую позицию. С другой стороны, успешная трудовая деятельность предполагает освоение и реализацию комплекса профессиональных знаний, практических навыков, способность и готовность осваивать передовые технологии, принимать управленческие решения, развивать свои профессиональные компетенции.

Какую помощь ждут студенты от своих кураторов в новом образовательном пространстве? Этот вопрос обсудили куратор и студенты Кузбасского государственного технического университета групп ГК-071 «120303 – Городской кадастр» и ГМ-092 «130402 – Маркшейдерское дело».

Большинство студентов считают, что куратор должен помогать студентам в разработке индивидуального учебного плана, особенно на начальном этапе. Тьюторы формально подходят к этому процессу. Их задача – наиболее рационально увязать базовую и вариативную части плана с учётом необходимых кредитов и зачётных единиц, контролировать учебный процесс. Куратор, во-первых, может дать совет в выборе дисциплин, формирующих компетенции в соответствии с будущей профессиональной деятельностью. Он хорошо знает каждого студента, психологические особенности его характера, увлечения, склонности и способности.

Во-вторых, с целью формирования необходимых общекультурных компетенций в условиях сокращения дисциплин гуманитарного и увеличения естественно-научного и профессионального циклов куратору необходимо проводить как можно больше мероприятий совместно со студенческим активом вуза, таких, как встречи с интересными людьми города, области; развивать творческую активность студентов. В КузГТУ ежегодно проводятся конкурсы-концерты «Студенческая весна», выступления команды КВН. Неотъемлемая часть работы куратора – совместное со студентами посещение бесплатных тематических концертов Губернаторского симфонического оркестра и т.п.

На формирование социально-личностных компетенций, по мнению студентов, направлены все внеучебные мероприятия, в том числе разнообразные тренинги по формированию команд, ролевые игры, а также туристические походы, организация отдыха [2]. На базе КузГТУ функционирует Учебный комбинат, где студенты занимаются горнолыжным спортом.

В-третьих, важной задачей куратора является содействие в формировании профессиональных компетенций. С этой целью устраиваются встречи с производственниками, беседы о перспективах развития техники и технологии в регионе. Вместе с куратором студенты посещают областной краеведческий, исторический и геологический музеи, которые предоставляют уникальные материалы для научно-исследовательской деятельности студентов. Одним из важных мероприятий в этом направлении студенты групп ГК и ГМ считают посещение ежегодных международных выставок-конференций в г. Новосибирске. Цель этих выставок – обмен опытом использования инновационных технологий по маркшейдерскому делу, геодезии и картографии. Студенты знакомятся с самыми передовыми технологиями: лазерным сканированием и цифровой аэросъёмкой, космической съёмкой; спутниковыми навигационными системами. Журналы, проспекты, компьютерные программы, привезённые с конференций, – всё это используется студентами в курсовых и дипломных проектах, в студенческой научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, в связи с изменениями в структуре ВПО куратор должен принимать активное участие в совершенствовании подготовки специалистов. Успех образования зависит от совместной работы преподавателей, работодателей, студентов и куратора, направленной на развитие общих и профессиональных компетенций выпускника, его способности применять полученные знания в условиях конкурентной рыночной экономики.

### Список литературы

1. Дереклева, Н. И. Дневник куратора учебной группы / Н. И. Дереклева. – М. : 5 за знания, 2008. – 152 с.
2. Настольная книга куратора. – Кемерово : Изд-во КузГТУ, 2009. – 37 с.

## МИХАЛ КАЙТУКОВИЧ ГАРДАНОВ О РОЛИ РОДНОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В ранней биографии педагога, просветителя и исследователя Михала Гарданова период работы в высокогорных селах Северной Осетии – Махческе, Тибе и Галиате – был во многом определяющим и обозначившим выбор дальнейшей линии жизни. Работая в горах, он ярко проявил себя не только как одаренный учитель и новатор в школьном деле, но и как умелый организатор возведения новой школы и восстановления и обустройства обветшалых школьных помещений. Здесь он впервые познакомился с трудами философа и публициста Афанасия Гассиева, посвятившего вопросам педагогики множество публикаций по проблемам совершенствования системы народного образования. Основное внимание Гарданов уделил изучению научного труда академика Всеволода Миллера «Осетинские этюды», получившему к тому времени широкий общественный резонанс. Жители Махческа помнили, как за несколько лет до приезда Михала здесь бывал благородный русский человек, удивлявший всех знанием местных обычаев, который подолгу беседовал со стариками и делал какие-то записи. Речь, конечно же, шла о Всеволоде Миллере, побывавшего почти во всех ущельях горной Северной и Южной Осетии во время одной из его научных экспедиций. Он общался с людьми на их родном языке, которым владел совершенно свободно. Материалы, собранные в той экспедиции, легли в основу изданных позднее Миллером сборников «Осетинские этюды», «Дигорские сказания», а также двухтомного труда «Обычное право осетин в историко-сравнительном плане», который был признан одним из крупных исследований того времени в юридической и исторической литературе вообще. Знакомство с трудами Всеволода Миллера оказало огромное влияние на дальнейшую деятельность Гарданова, особенно в той их части, где речь шла об устном народном творчестве осетин, в частности об эпосе нартов, любовь к которому он сохранил с раннего детства.

«Осетинская интеллигенция формировала и выражала национальное самосознание народа. В этих целях ее видные представители стремились собрать и систематизировать сведения об истории, культуре, традициях, этнографии и языке своего народа» [16]. Тогда же он впервые вплотную соприкоснулся с жизнью простых горцев-осетин и увидел, как безземелье, безграмотность, бесправие и произвол царских чиновников ведут его народ к деградации и гибели,

что впоследствии стало причиной выбора Гардановым пути революционной борьбы с самодержавием.

Религиозно-неоднородный состав населения создавал в конце XIX – начале XX века серьезные препятствия развитию народного образования на Северном Кавказе, в Осетии в частности. Во Владикавказе, к примеру, в число учеников попадали дети, исповедующие православную, мусульманскую, армяно-грегорианскую, католическую, лютеранскую, иудейскую и другие веры. Наиболее многочисленные религиозные группы в школах составляли дети из православных и мусульманских семей. В отношении первых проблем не возникало. «Правительство считало, что к христианскому населению Кавказа надо относиться так же, как и к русским» [6]. Сложнее обстояло дело с мусульманской частью населения, охваченной сетью религиозных школ – мектебов и медресе. Поначалу правительство придерживалось тактики невмешательства в жизнь мусульманских школ и создавало параллельно им свои, способные составить конкуренцию в качестве получаемого образования. Однако с течением времени и укреплением позиций империи на Кавказе взгляд правительства претерпел характерную эволюцию. Открытием русских школ власти стремились подорвать позиции религиозных учебных заведений, являющихся очагами распространения панисламизма и пантюркизма. Несомненной заслугой Михала Гарданова в период работы в школе было не только то, что вместе на уроках находились дети как из мусульманских, так и из христианских сел горной Дигории, но и то, что одновременно в классе сидели девочки и мальчики.

В повседневной учительской работе Гарданов видел, как нелегко усваивались учениками те предметы, которые велись на русском языке. Образовательной программе, которую предлагалось осуществлять в церковно-приходских школах, ведению занятий на родном языке уделялось чрезвычайно мало внимания. Это было одним из проявлений грубой колонизаторской политики в системе образования. Ученики с трудом могли понимать русскоговорящих учителей, и в этом, конечно, не было их вины. Великие русские просветители, чья деятельность неразрывно связана с Кавказом, – Д. Д. Семенов, Л. Н. Модзалевский, Я. Н. Неверов, П. К. Услар и многие другие – были единодушны во мнении, что пренебрежение к местным языкам и обычаям в ходе учебного процесса не способно дать ожидаемых, положительных результатов. К примеру, «П. К. Услар остерегался, что в покоренном народе может бессознательно возникнуть опасность за сохранение своей самобытности, а утрата индивидуальности как для отдельного человека, так и для целого народа равносильна

смерти. Он не только разрабатывал алфавиты для горских народов, создавал грамматики, но и руководил составлением книг для народного чтения, считал необходимым развитие национальной культуры горцев», – пишет Т. А. Бекоева [1].

Крайне остро ощущалась не только нехватка учебников на родном языке, не было даже букваря. Это было серьезным препятствием для развития народного образования в национальных школах Осетии. Сознывая серьезность этой проблемы, Гарданов приступил к ее решению вскоре после начала своей учительской деятельности в Махческе. Но в силу различных обстоятельств создать букварь и учебники для дигорских школ удалось не сразу. Это произошло лишь в апреле 1921 года, когда была издана первая азбука дигорского языка, затем в 1924–1925 годах увидело свет еще два издания дигорской начальной книги, а в 1927 году вышли из печати две части послебукварных книг. Этими трудами Гарданов оказал неоценимую услугу делу просвещения в национальной школе.

В первые годы своей педагогической деятельности Михал Гарданов еще был убежден в том, что просвещение, знания, полученные в учебных заведениях, смогут вывести народ на путь прогресса и развития. Однако обретенный им тогда же опыт подвел его к пониманию того, что без сплоченной, организованной борьбы с прогнившими устоями самодержавия, коснувшимися всех сторон общественной жизни, а особенно в области народного образования, путь в будущее, путь к процветанию народа закрыт.

Увиденное, пережитое и осознанное им в тот ранний период его педагогической деятельности привело Гарданова в ряды революционно настроенного учительства.

### Список литературы

1. Бекоева, Т. А. Видный просветитель Северного Кавказа второй половины XIX века П. К. Услар [Текст] / Т. А. Бекоева. – Владикавказ, 2008.
2. Гарданов, М. К. Социально-экономические очерки (Современная Северная Осетия) [Текст] / М. К. Гарданов. – Владикавказ, 1908.
3. Кузнецов, В. А. Путешествие в древний Иристон [Текст] / В. А. Кузнецов. – М., 1974.
4. Лолаев, Б. П. Пастырь народа [Текст] / Б. П. Лолаев. – Владикавказ, 1991.
5. Хатаев, Е. Е. Школа, видные просветители и педагоги Северного Кавказа во второй половине XIX века [Текст] / Е. Е. Хатаев. – Владикавказ, 2006.
6. Кочисов, В. К. История развития народного образования в Осетии [Текст] / В. К. Кочисов, С. Р. Чеджемов. – Владикавказ, 1995.





## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ И РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

---

А. А. Бачерикова

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ДЕТЬМИ 5–6 ЛЕТ

Чем раньше в процессе жизнедеятельности человека начать акцентировать внимание на развитии творческого мышления, тем успешнее и продуктивнее станет его деятельность в будущем. По мнению Е. С. Беловой и Е. И. Щеплановой, занимавшихся изучением особенностей развития творческого мышления у детей 5–6 лет, «наиболее полное раскрытие индивидуальности каждого ребенка составляет актуальную задачу современной системы дошкольного образования» [2, с. 8].

В. Г. Баженов считает, что существуют два подхода к определению понятия «механизм»: деятельностный и личностный. Основой первого подхода является результативность деятельности, а второго – личностные особенности человека. В зависимости от аспекта исследования содержание понятия «механизм» трактуется по-разному [1].

В рамках изучения процесса решения проблемных ситуаций под психологическим механизмом их решения понимается динамическая система показателей творческого мышления индивида, взаимодействие и взаимовлияние которых на определенном возрастном этапе дает особый продукт (решение проблемной ситуации). Е. С. Белова и Е. И. Щепланова выделяют следующие показатели творческого мышления детей старшего дошкольного возраста: продуктивность (порождение большого числа идей); гибкость (выдвижение разнообразных идей); оригинальность (выдвижение неочевидных идей); разработанность (наилучшее воплощение идеи) [2].

В соответствии с данными показателями Е. С. Белова и Е. И. Щепланова определили ряд особенностей развития творческого мышления детей 5–6 лет (см. табл.)

Исходя из особенностей развития творческого мышления старших дошкольников, были разработаны схемы психологических механизмов решения проблемных ситуаций детьми 5 и 6 лет.

## Особенности развития творческого мышления у детей 5–6 лет

Показатель	Возраст	
	5 лет	6 лет
Продуктивность Оригинальность	Идеи менее выражены	Идеи более выражены
	Результаты с возрастом повышаются, но изменения выражены незначительно и статистически незначимы	
Разработанность творческих решений	Значительный индивидуальный разброс данных при оценке оригинальности и разработанности творческих решений	
Пол	По показателю разработанности средние результаты у девочек выше	Мальчики предлагали более оригинальные решения

В основе данных схем лежат этапы мыслительного действия, предложенные К. К. Платоновым. На каждом этапе можно условно выделить тот показатель творческого мышления, который в нём наиболее выражен. Хотя нельзя отрицать тот факт, что все показатели действуют одновременно, оказывая взаимовлияние на результат решения или пересмотр предположений, возникающих с целью решения проблемной ситуации (см. рис. 1, а, б).

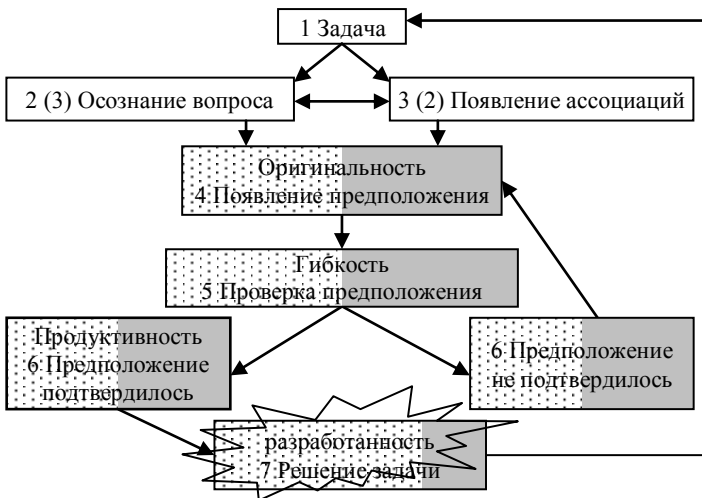


Рис. 1, а. Психологический механизм решения проблемных ситуаций детьми 5 лет

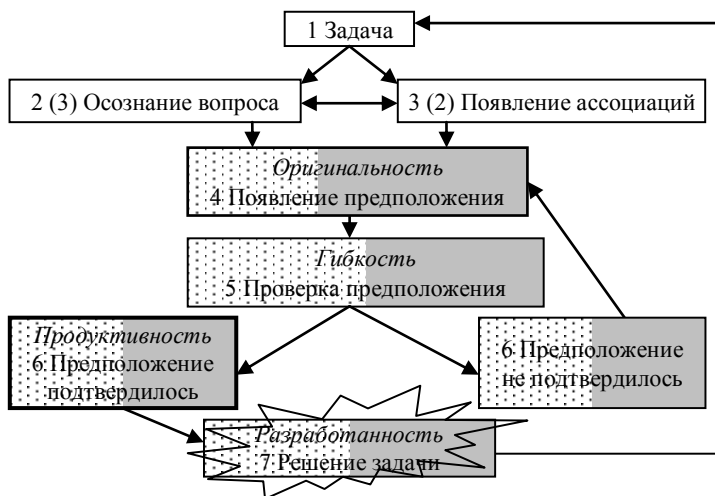





Рис. 1, б. Психологический механизм решения проблемных ситуаций детьми 6 лет:

——— – выраженность показателя (чем толще линия, тем в большей степени выражен показатель);  – индивидуальный разброс данных;  – чем больше в прямоугольнике точек, тем ярче показатель представлен у девочек;  – чем больше в прямоугольнике серого цвета, тем ярче показатель представлен у мальчиков; курсивом выделены показатели творческого мышления

Учёт педагогом и родителями особенностей развития творческого мышления и психологических механизмов решения проблемных ситуаций детьми 5–6 лет позволит улучшить качество процесса подготовки детей к школьному обучению, будет способствовать индивидуализации обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Баженов, В. Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников [Текст] / В. Г. Баженов. – 2007. – 347 с.
2. Белова, Е. С. Исследование особенностей развития творческого мышления у детей 5–6 лет [Текст] / Е. С. Белова, Е. И. Щепланова // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 1. – С. 8–15.

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ЦЕНТРЕ «СЕМЬЯ»

Семья – микросоциум, в котором ребёнок не только живёт, но и в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных связей. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребёнка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребёнка.

С точки зрения современной психологии семья, воспитывающая ребёнка с отклонениями в развитии, рассматривается как реабилитационная структура, изначально обладающая возможностями для создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребёнка (С. Д. Забранная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачёва и др.).

Часто семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями, сталкиваются с рядом проблем социального и психологического характера. Многие родители в сложившейся ситуации оказываются неспособными самостоятельно с ними справиться. С появлением ребенка с ограниченными возможностями в семье нарушается привычный ритм деятельности практически всех ее членов. Происходят изменения и в личности самих родителей. Дефект ребенка (интеллектуальный, физический, двигательный, речевой и др.) вызывает в них ответные действия защитных механизмов, которые в зависимости от степени выраженности стресса и конституционально-заданных свойств оказывают влияние на их личностные особенности. С другой стороны, развитие самого ребенка несет в себе постоянное противоречие между жизненной необходимостью общения со сверстниками и невозможностью ее реализации (в том числе нередко по инициативе родителей здоровых детей, препятствующих контактам своих детей с инвалидами). Важную роль в этом призвана играть семья: она должна обеспечить ребенку теплоту и психологический комфорт. Но, к сожалению, он создается не всегда. Жизнь в условиях практически постоянной психотравмирующей ситуации приводит к психогенным расстройствам у родителей. Так, более 40 % матерей детей-инвалидов испытывают чувство вины, подвергают себя постоянным упрекам. Семьи с такими детьми часто распадаются.

Таким образом, работа с семьей становится одним из важнейших направлений в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии, что, в свою очередь, обуславливает необходимость планомерной, постоянной работы по оказанию психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями.

В настоящее время под концепцией психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, понимается системный подход, позволяющий оказать этим семьям комплексную, всестороннюю помощь, включающую их психологическое изучение, консультирование и психокоррекцию (И. Ю. Левченко, В. В. Ткачёва).

В своем исследовании мы попытались определить наиболее эффективные направления психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. В процессе исследования были использованы методы, главными из которых стали анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, обобщение опыта работы психологов с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями, и опытно-экспериментальная деятельность. Базой исследования стал социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних детей и подростков.

Первоначально проведенный срез среди родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, на предмет информированности в вопросах психического развития и воспитания своего ребенка позволил определить ряд проблем, среди которых наиболее актуальными являются:

- особенности психического развития своего ребенка на разных возрастных этапах с данным типом нарушения;
- проблема организации взаимодействия ребенка с окружающей средой;
- личные и семейные проблемы.

Таким образом, срез позволил определить ряд направлений в работе психолога с родителями ребенка с ограниченными возможностями:

- психодиагностика проблем, возникающих у родителей в связи с воспитанием ребёнка с нарушениями развития;
- психологическое консультирование родителей (индивидуальное и групповое);
- психологическое просвещение и профилактика;
- психокоррекционная работа с детьми и их родителями.

Основной целью психодиагностики семьи является выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармонию внутрисемейных взаимоотношений. Проведённая диагностика позволила установить те слабые места в области межличностных внутрисемейных контактов, отношении к проблемному ребёнку, которые нуждаются в дальнейшем психокоррекционном воздействии.

Диагностика показала, что в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, нарушается система восприятия ребенка родителями. Отношение к детям отличается противоречивым характером: с одной стороны, они проявляли мягкость, терпение, направленность на ребенка, с другой – раздражение, безучастность, равнодушие. Основной тип родительского отношения к детям – отвергающе-авторитарный на фоне ярко выраженной инфантилизации.

Индивидуальные консультации осуществлялись в виде беседы или частично структурированного интервью, а также последующих индивидуальных занятий психолога с родителями ребенка. Консультирование чаще всего являлось индивидуальным видом работы. Оно организовывалось в большинстве случаев по запросу родителей и по результатам психодиагностического обследования. Чаще всего родители обращались по вопросам взаимодействия их ребенка с окружающей средой, общением со сверстниками, что говорит о желании и внутренней потребности родителей помочь своему ребенку в налаживании контактов.

В связи с этим представляется необходимой разработка таких форм психокоррекционной работы, с помощью которых могли быть успешно преодолены многие проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями. Коррекционная работа с детьми и их родителями в социально-реабилитационном центре реализуется в виде психологического сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Психокоррекционное направление реализуется в индивидуальной и групповой форме.

В рамках программы «Социальной адаптации к современным условиям жизни семей, оказавшихся в трудной ситуации» при реабилитационном центре была организована «Школа для родителей». «Школа для родителей» предполагает проведение цикла занятий с родителями, направленных:

- на коррекцию детско-родительских взаимоотношений;
- оптимизацию супружеских и внутрисемейных отношений;
- коррекцию неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей с отклонениями в развитии;

– формирование психолого-педагогических знаний и умений повышения воспитательной компетентности родителей.

Совместные занятия психолога с детьми и их родителями предусматривают следующие формы работы:

– демонстрация родителям (матери ребёнка) приёмов работы с ним;

– выполнение домашних заданий с ребёнком;

– совместные сюжетно-ролевые игры и др.

Данные мероприятия существуют не изолированно, а объединены в комплексную работу со специалистами центра в рамках клуба «Тепло родного очага». В клубе каждое мероприятие решает не только свои специфические задачи, но и работает на формирование гармоничных семейных отношений, помогает семьям адаптироваться к конкретным условиям.

Таким образом, проведенное исследование позволило при помощи анализа психолого-педагогической литературы определить наиболее эффективные направления для оказания психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии.

**И. В. Адамова**

## **РАБОТА ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ**

Настоящее чудо детства заключается в том, что дети, как правило, быстро вырастают из своих страхов благодаря огромным внутренним источникам надежды, здравомыслия и способности к самосохранению. Однако многие родители обеспокоены проявлением страхов у детей. Для нормально развивающегося ребенка испуг и страх – естественная реакция познания окружающего мира. Для каждого возрастного отрезка свойственны свои страхи. В дошкольном возрасте страхи возникают чаще, чем в последующие годы.

Целью данной статьи является рассмотрение проблемы детских страхов. Для психологов, педагогов, родителей эта тема остается актуальной несмотря на многочисленные научные работы, публикации, исследования в этой области и собственный практический опыт.

Психологические знания о приметах каждого возраста, о детских способах видения мира, об остроте переживаний, упорстве и послушании ребенка могут научить вдумчивых родителей, психологов и педагогов многому. Наблюдая за поведением ребенка, имея

психологические знания, можно точнее оценить его реакции, поступки. Это, в свою очередь, поможет родителям сделать воспитание действенным, поможет предвидеть, предупредить, преодолеть возможные трудности. Взрослые обычно думают, что в страхах их детей виноваты испуги, обстоятельности, детский сад, но только не они сами. Однако давно подмечено, что эмоциональные и нервные расстройства формируются и развиваются как раз в семье, в условиях неправильного воспитания и конфликтов, а внешние стрессы выступают в качестве «последней капли» или толчка.

Иначе обстоит дело у детей, испытывающих эмоциональные трудности. Их страх вначале не связан с какими-либо предметами и проявляется в форме тревоги, беспредметного, беспричинного страха. Если пугливый ребенок попадает в трудную ситуацию, он начинает вести себя непредсказуемым образом. Тревога фиксируется на данных ситуациях, и именно их впоследствии ребенок начинает бояться. Страх может помешать ребенку правильно оценить ситуацию в прочитанной ему сказке, посочувствовать ее персонажу, прийти на помощь сверстнику в подвижной игре или в реальной необходимости. Поэтому чрезмерная пугливость детей, излишняя впечатлительность требуют повышенного внимания взрослых, умения отличать страхи нормальных детей от страхов пугливых детей, попавших в эмоционально неблагополучную среду, применения специальных воспитательных воздействий, а по необходимости вмешательства детского психотерапевта.

Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о физической и нервной ослабленности ребёнка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношениях в семье.

К сожалению, в большинстве случаев страхи возникают по вине самих родителей, и долг воспитателя – предупредить возможность их появления и оградить детей от страхов, вызванных семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой или же просто родительской невнимательностью. С возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. Для того чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от страхов, родителям и педагогам необходимо также знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему, как предупредить страхи у детей и что предпринять, если они уже есть. Ребенку очень важно иметь возможность



свободно выражать свои чувства. И если такая возможность у него есть, страхи приходят и уходят в соответствии с особенностями возраста. В обратном случае этого не происходит, поэтому здесь нужна помощь взрослых.

Чтобы помочь ребенку, нужно видеть мучающие его страхи его глазами, а не глазами взрослого человека. Нельзя запрещать ему бояться, тем более бранить и подвергать наказаниям, поскольку он уже напуган. Страх – это не проявление слабости, вредности и упрямства. Страх нельзя игнорировать, он вряд ли исчезнет сам по себе. Поэтому лучше понять причины возникновения страха, помочь преодолеть его. Бессмысленно оберегать ребенка от грозящих ему опасностей и страхов. Дети, которых чрезмерно опекают, чью самостоятельность ограничивают, исходя из принципа «как бы чего не вышло», живут в иллюзорном мире и испытывают шок при первом же столкновении с реальной действительностью.

Помимо специальных, научно разработанных методов психотерапии самим родителям нужно провести определенную психологическую работу. Чтобы ребенок освободился от страха, родителям нужно преодолеть:

- эмоциональную неотзывчивость;
- чрезмерную фиксацию на себе и своих интересах, равно как и недоверие к возможностям детей;
- неспособность пойти на жертвы во имя ребенка, в том числе экономического характера;
- собственные недостатки характера и поведения, являющиеся отрицательным примером для детей;
- ригидные, изжившие себя стереотипы воспитания, в том числе чрезмерную принципиальность, формализм и диктат в общении с детьми;
- непримиримые, неприязненные, конфликтные отношения с другим родителем;
- нервные расстройства, если они имеют место, а также неадекватно повышенную чувствительность к стрессу и отсутствие психологической защиты.

Только с учетом всех этих изменений можно обеспечить надежный эффект освобождения ребенка от невротического заболевания и навязчивых страхов. Для того чтобы помочь ребенку в избавлении от навязчивых страхов, кроме перечисленных рекомендаций, родители и воспитатели должны постараться развить в себе следующие качества:

- понимание серьезности создавшегося положения, способность адекватно воспринимать беды ребенка, любить его и ценить его здоровье;
- доброту и искреннее желание помочь ребенку;
- способность во имя ребенка идти на уступки и жертвы;
- способность встать на сторону ребенка, посмотреть на себя его глазами;
- готовность к переменам;
- контроль за своими чувствами и поступками;
- терпение и последовательность;
- согласие в семье и участие обоих родителей в воспитании и лечении ребенка;
- веру в положительные результаты лечения (если ребенок в нем нуждается).

Совместными усилиями, большим желанием и стремлением, любовью, терпением и лаской нужно помочь ребенку как можно скорее избавиться от страхов и начать жить нормальной жизнью. Как правило, страхи приходят и уходят с возрастом, не развиваясь и не задерживаясь, если взрослые, рядом с которыми живет ребенок, уверены в себе, а в семье изо дня в день поддерживается спокойная и стабильная обстановка. Ребенок, ощущающий любовь взрослых, слышащий похвалы в свой адрес и уверенный в том, что получит поддержку в нужный момент, быстро перерастает свои страхи.

### **Список литературы**

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков [Текст]. – М. : ИЦ «Академия», 2002.
2. Захаров, А. И. Как преодолеть страхи у детей [Текст] / А. И. Захаров. – М. : Педагогика, 1986.
3. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка [Текст] / А. И. Захаров. – СПб. : Союз; Лениздат, 2000.
4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996.
5. Хухлаева, О. В. Лесенка радости: коррекция негативных личностных отклонений в дошкольном и младшем школьном возрасте [Текст] / О. В. Хухлаева. – Смоленск : Совершенство, 1997.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 1999.
7. Эмоции, страх, стресс [Текст] // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ФЕНОМЕНОВ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ И ЦВЕТОПРЕДПОЧТЕНИЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Изучение психологических аспектов цветовосприятия имеет многовековую историю начиная от живописи первобытных народов (В. Тэрнер), эпохи Возрождения и Просвещения до современных психологических подходов. Первые цветовые системы были предложены немецким ученым И. Цаном (XVII в.), который предположил, что «цвет находится в определенной (жесткой) связи со всеми явлениями и категориями». В XVIII веке с появлением работы И. В. Гете «Учение о цвете» начинается изучение проблемы психологии восприятия цвета. На эту работу ссылались и ссылаются многие выдающиеся ученые и мыслители (Гегель, В. Кандинский, Н. Бор, А. Ф. Лосев, М. Люшер и др.). Многочисленные современные исследователи продолжают развивать эту тему (М. Сент-Джордж, Б. Райт, Л. Рейнватер, Р. Франсэ, В. Уолтон и др.) Ученые пришли к выводу, что существует биологическая врожденность предпочтений цветов.

Мы решили провести собственное исследование цветовосприятия.

Цель: исследование потенциала феномена цветовосприятия и цветопредпочтений для создания коррекционной программы эмоциональной сферы детей 5–7 лет.

Предмет исследования: особенности восприятия цвета детьми.

Мы предположили, что коррекционная программа поможет детям лучше понять свой эмоциональный мир, даст навыки конструктивного общения, а следовательно, эмоциональное состояние детей будет улучшаться.

Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 6» г. Глазова среди учащихся 1–11 классов (по 10 человек на каждой параллели) и МДОУ д/с «Елочка» среди детей подготовительной группы (19 детей в возрасте 5–7 лет). Всего в обследовании приняло участие 150 респондентов.

Исследование проводилось в два этапа.

Первый этап – диагностический. Цель: выяснить, каким цветам дети отдают предпочтение, определить эмоциональное состояние детей на момент исследования.

Второй этап – аналитический. Цель: сравнительно-сопоставительный анализ результатов и разработка «цветовых» рекомендаций.

Методическое обеспечение эксперимента: «Цветовой тест» М. Люшера, метод диагностики результатов творческой деятельности (анализ рисунков) С. А. Казначеевой, анкетирование, метод прямого наблюдения, методы статистической обработки данных.

Цветопсихологическое исследование среди детей действительно показало, что дети отдают предпочтение тому или иному цвету, и это соотносится с определенным возрастом. Так, в возрасте 5–7 лет дети предпочитают красный или пурпурный цвет, причем девочки предпочитают главным образом розовый. В возрасте 9–11 лет интерес к красному цвету постепенно заменяется тяготением вначале к оранжевому, затем к желтому, желто-зеленому и к зеленому. После 12 лет любимым цветом становится синий (см. табл. 1).

Таблица 1

Зависимость цветопредпочтения от возраста

Возраст	Предпочитаемые цвета	Цвет, вызывающий отрицательное восприятие	Преобладающее психологическое состояние
5–8	Красный, пурпурный, розовый, бирюзовый	Черный, темно-коричневый, серый	Пребывание в мире сказок
9–11	Зеленый, желтый, красный	Оливковый, пастельно-зеленый, лиловый	Преобладание чувственного восприятия мира
12–15	Ультрамарин, синий, оранжевый, зеленый	Фиолетовый, зеленый	Рациональный подход к восприятию мира, развитие самосознания
16–17	Красно-оранжевый	Пурпурный, розовый	Целенаправленное восприятие мира

Мы также провели социологическое обследование среди учащихся 9–11 классов, чтобы определить их цветовые предпочтения в одежде. В результате черный цвет предпочли 32 % учащихся, розовый – 14 %, коричневый – 11 %, голубой – 9 %, серый – 7 %.

Как видим, преобладает темная цветовая гамма, т. е. черный, коричневый, серый (50 %). Можно предположить, что дети, отдавшие предпочтение этим оттенкам, имеют несколько мрачное вос-

приятие мира, стремятся оградить свой внутренний мир от вмешательства извне. Такие люди не терпят, когда им пытаются что-то навязать, заславляют поступить определенным образом или принять чужое решение. Серый и черный цвет может также свидетельствовать о развитии депрессивных тенденций.

Полученные нами данные почти совпадают с данными ученых, занимающихся цветодиагностикой как в возрастном диапазоне, так и в самопрезентации цвета в одежде.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- принятие или отвержение какого-либо цвета зависит от возраста ребенка;
- недостаток какого-то цвета человек пытается компенсировать в цветовой гамме одежды.

Применение цветовых тестов, учет феномена цветовосприятия и цветопрепочтений позволил нам создать программу коррекции эмоциональной сферы старших дошкольников, которая была апробирована на базе МДОУ «Д/с № 26». Программа рассчитана на 32 занятия в течение учебного года.

Эффективность программы была подтверждена психологическими замерами в контрольной и экспериментальной группах (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты апробирования программы коррекции эмоциональной сферы дошкольников

Группа	Тревожность, %		Агрессивность, %		Невротические симптомы, %		Недостаточная произвольность психических функций, %	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Контрольная	8,5	23,8	19	14,2	–	–	85,7	71,4
Экспериментальная	26,6	5,2	21	5,2	15,7	5,2	78,9	36,6

Среди родителей детей из экспериментальной группы проведено анкетирование. Им было предложено ответить на два вопроса: «Изменилось ли поведение Вашего ребенка в течение года?» и «Изменилось ли эмоциональное самоощущение ребенка в детском коллективе? Если да, то в позитивном или негативном аспекте?». В ре-

зультате 42 % родителей отметили положительные изменения в поведении ребенка, в частности снижение агрессивности, импульсивности и тревожности; а 26,3 % родителей указали на улучшение в эмоциональном самоощущении ребенка в группе.

Воспитатели также отметили, что после проведения занятий по программе дети стали лучше управлять своими эмоциями, приобрели навыки конструктивного общения.

**И. Л. Кунгурова**

## **О ВОСПИТАНИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Воспитание самостоятельности – неотъемлемое требование сегодняшней реальности, предполагающее формирование целеустремленности, независимости, широты взглядов, мышления, гибкости ума и поступков, предприимчивости и трезвого анализа происходящих в жизни явлений и ситуаций.

Проблема воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста стала предметом исследования многих научных дисциплин, прежде всего педагогики и психологии детского сада в воспитании самостоятельности детей. С этой целью для родителей и детей должен быть подобран комплекс игровых упражнений по развитию самостоятельности в процессе занятий детей в домашних условиях. Для этого разрабатываются методические рекомендации, учитывающие уровень самостоятельности детей. Родителям детей с низким уровнем самостоятельности можно рекомендовать:

- рассмотреть дидактические пособия для расширения кругозора ребенка, которые впоследствии помогут в развитии самостоятельной активности;

- предложить ребенку выполнить в игровой форме некоторые задания, направленные на формирование и закрепление того или иного умения;

- рассмотреть (научиться «читать») технологическую карту самостоятельной работы;

- придумать сюжет истории или сказки и попытаться впоследствии самостоятельно реализовать;

- используя игровые приемы, попытаться изобразить последовательность выполнения работы, создавая таким образом технологическую карту и соответственно план самостоятельного выполнения задания ребёнком;

– на первых этапах работы отдавать предпочтение совместному обсуждению подобных технологических карт, затем постепенно переходить к совместно-последовательной и индивидуальной формам работы.

Родителям детей со средним уровнем самостоятельности можно дать следующие рекомендации:

- предложить ребенку отрабатывать те или иные умения в игровой форме;
- на основе анализа заранее подготовленной технологической карты поощрять ребенка к самостоятельному выполнению задания, корректируя ход ее выполнения в случае обращения ребенка за помощью.

Родителям детей с высоким уровнем самостоятельности можно рекомендовать упражняться в составлении последовательности выполнения работы, создавая таким образом технологическую карту предстоящей деятельности.

Данные методические рекомендации для родителей позволяют осуществить индивидуальный подход к обучению детей с разным уровнем самостоятельности.

Для того чтобы работа дошкольного учреждения с семьей давала действенные результаты, способствовала повышению уровня ее педагогической культуры и установлению единства в воспитании детей, необходимо, чтобы эта работа велась целенаправленно, планомерно, систематически; не менее важны конкретность и дифференцированный подход на основе знания каждой семьи и ребенка.

Поэтому воспитателям рекомендуется:

- организация таких мероприятий, как беседа, доклад, родительские собрания на данную тему, оформление стенда для родителей;
- педагогическое просвещение родителей в применении общих теоретических и методических положений, изложенных в докладах, лекциях, советах;
- положительное оценивание достигнутых результатов, поощрение, эмоциональная поддержка детей;
- обращение внимания воспитателя на важность координации изложения материала и самостоятельной деятельности дошкольника.

Сочетание этих элементов обучения достигается постепенным наращиванием степени трудности в самостоятельной работе. Рекомендуется следующая последовательность этой работы: 1) сначала дети излагают изученный материал; 2) затем детям предлагается ответить на вопросы; 3) после этого дети учатся обобщать знания.

Таковы рекомендации по дидактическим вопросам самостоятельной работы. Эти соображения являются педагогической осно-

вой, на которую следует опираться и при решении вопросов самостоятельной работы по конкретным видам самостоятельной деятельности дошкольников.

### Список литературы

1. Запорожец, А. В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / А. В. Запорожец. – М., 1969. – 114 с.
2. Запорожец, А. В. Актуальные педагогические и психологические проблемы дошкольного воспитания [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Знание, 1970. – 121 с.
3. Михайленко, О. А. Воспитываем дошкольников самостоятельными: сб. ст. [Текст] / О. А. Михайленко. – СПб. : Детство-Пресс, 2000. – 14 с.
4. Поддьяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н. Н. Поддьяков. – М. : Проф. образование, 1996. – 131 с.
5. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии [Текст] / С. А. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1946. – 56 с.
6. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы, игры и обучение в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1957. – 201 с.
7. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст]: учеб. пособие для уч-ся СПУЗ / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 1996. – 336 с.

**Л. В. Решетова**

### **РАБОТА ПСИХОЛОГА ПО СНИЖЕНИЮ ГИПЕРАКТИВНОСТИ ЧЕРЕЗ СКАЗКОТЕРАПИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Необходимость изучения поведения гиперактивных детей именно в дошкольном возрасте обусловлена тем, что данный синдром является одной из наиболее частых причин обращения родителей за психологической помощью. Ранняя диагностика и коррекция должны быть ориентированы на дошкольный возраст (5 лет), когда компенсаторные возможности мозга велики, и еще есть возможность предотвратить формирование стойких патологических проявлений. К сожалению, отсутствуют программы, рассматривающие комплекс проблем развития гиперактивного ребенка [4, с. 6].

Одним из эффективных методов работы с детьми, испытывающими те или иные эмоциональные и поведенческие затруднения, является сказкотерапия. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного возраста при наличии у них синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.



Цель данной работы: доказать эффективность метода сказкотерапии в работе психолога по коррекции гиперактивности в дошкольном возрасте.

Экспериментальное исследование проводилось с детьми дошкольного возраста. Оно состояло из нескольких связанных между собой блоков, в каждом из которых реализовались свои задачи с помощью различных специфических методов.

*Блок 1 – диагностический.* Для реализации диагностических задач был использован комплекс методик, соответствующий целям исследования. Он включал в себя: анкету для родителей, стандартизированное наблюдение педагога, корректурную пробу и методику «Запомни и расставь точки» [1, с. 77]. Выбор именно этих методов был обусловлен несколькими причинами. Во-первых, мы считаем, что они наиболее адекватны тем целям, для которых применялись. Во-вторых, эти методы были наиболее удобны в применении в условиях нашего эксперимента.

По результатам диагностики, проведенной среди детей с гиперактивным расстройством, мы выявили высокие показатели гиперактивности (используя анкету для родителей, стандартизированное наблюдение педагога), низкие показатели точности и продуктивности внимания (используя корректурную пробу, методику «Запомни и расставь точки»). Обобщенные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Обобщенные результаты диагностики детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

Название методики	№ испытуемого				
	1	2	3	4	5
Корректурная проба (меньше 0,5 – низкий уровень)	0,29	0,09	0,18	0,27	0,31
Методика «Запомни и расставь точки» (4–5 баллов – низкий уровень)	4	4	4	5	4
Анкета для родителей (норма – менее 8 баллов)	9	10	10	9	10
Стандартизированное наблюдение педагога (норма – менее 11 баллов для девочек и 15 баллов для мальчиков)	16	17	14	17	19

По результатам диагностики дети были разделены на 2 группы. В экспериментальную группу вошли 5 детей, имеющих диагноз

синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) различного генеза, с которыми в дальнейшем проводилась коррекционная работа; в контрольную – 5 детей (диагноз СДВГ отсутствует, коррекционные занятия с ними не проводились).

*Блок 2 – коррекционный.* На основе проведенного анализа психологической и педагогической литературы, а также экспериментального исследования детей с гиперкинетическим расстройством была составлена программа, включающая курс занятий по сказкотерапии (10 занятий) [5, с. 155].

Занятия подбирались таким образом, чтобы они способствовали развитию навыков саморегуляции и самоконтроля, устойчивости и продуктивности внимания, снижению импульсивности. Каждое занятие имело следующую структуру: 1) ритуал «вхождения» в сказку; 2) повторение; 3) расширение; 4) закрепление; 5) интеграция; 6) резюмирование; 7) ритуал «выхода» из сказки.

Следует отметить, что коррекционная работа проводилась в сотрудничестве с родителями, которым давались рекомендации по взаимодействию с гиперактивными детьми.

*Блок 3 – контрольный.* С целью проверки эффективности коррекционной программы после ее реализации была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе: анкета для родителей, стандартизированное наблюдение педагога, корректурная проба и методика «Запомни и расставь точки». Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Обобщенные результаты диагностики детей экспериментальной группы на контрольном этапе

№ испытуемого Название методики	1	2	3	4	5
Корректурная проба (0,5 – средний уровень продуктивности и устойчивости внимания)	0,51	0,5	0,54	0,51	0,5
Методика «Запомни и расставь точки» (6–7 баллов – средний уровень)	6	6	6	7	6
Анкета для родителей (норма – менее 8 баллов)	5	4	6	5	5
Стандартизированное наблюдение педагога (норма – менее 11 баллов для девочек и 15 баллов для мальчиков)	7	8	5	5	6

Проанализировав данные по методике «Корректурная проба», мы выявили, что устойчивость и продуктивность внимания повысились. Анализ данных, полученных по методике «Запомни и расставь точки», показал, что уровень произвольного внимания после коррекционной работы увеличился. Проанализировав данные, полученные после проведения анкеты для родителей, мы выяснили, что уровень гиперактивности снизился, то же подтвердило стандартизированное наблюдение.

Таким образом, мы доказали эффективность коррекционной программы методом сказкотерапии, направленной на снижение гиперактивности у детей дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях [Текст] / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 96 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2007. – 268 с.
3. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – М. : Генезис, 2000. – 192 с.
4. Политика, О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / О. И. Политика. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
5. Сакович, Н. А. Практика сказкотерапии [Текст] / Н. А. Сакович. – СПб. : Речь, 2005. – 219 с.
6. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2002. – 128 с. – (Серия «Практическая психология»).
7. Стрелкова, Л. Л. Уроки сказки [Текст] / Л. Л. Стрелкова. – М. : Просвещение, 2003. – 65 с.
8. Черняева, С. А. Психотерапевтические сказки и игры [Текст] / С. А. Черняева. – СПб. : Речь, 2003. – 156 с.

**М. Н. Чукмарёва**

### **ИЗ ОПЫТА РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ**

Детское дошкольное учреждение – это структура со своими законами и задачами, с другой стороны – это коллектив, состоящий из индивидуальных личностей – педагогов, родителей, детей. Часто от согласованности подхода к воспитанию ребенка в семье и в саду зависит его психологический комфорт, эффективность овладения различными навыками и умениями. Огромную роль в этом процессе

играет личность воспитателя, следовательно, сам характер работы в детском саду предъявляет к воспитателям высокие требования, а именно: стрессоустойчивость, высокий уровень ответственности, умение разрешать конфликты с детьми и их родителями и многое другое.

Каковы же причины возникновения конфликтов между воспитателями и родителями? Почему зачастую родители и воспитатели просто не умеют прислушиваться друг к другу и встают по разные стороны баррикад?

Конфликты могут происходить как по объективным, так и по субъективным причинам. К объективным причинам относятся, например, недобросовестное отношение воспитателей к своему делу, их низкая квалификация. Субъективные причины исходят, как правило, и со стороны родителей, и со стороны воспитателей. Рассмотрим некоторые из них.

Одной из главных причин является неоправданно позитивные или неоправданно негативные ожидания родителей от дошкольного учреждения. Неоправданно позитивное отношение возникает тогда, когда родители, отдавая ребенка в детский сад, думают о том, что там его «всему научат», а им ничего не нужно будет делать. Ожидания родителей не оправдываются, возникает напряжение между родителями и педагогами.

Другая субъективная причина конфликтов связана с тем, что воспитатель порой становится для родителей олицетворением власти, неким контролером, который оценивает их действия, поучает их. Когда воспитатель оценивает ребенка, дает какие-то рекомендации, родитель очень часто ошибочно считает, что оценивают его самого, его состоятельность как человека и родителя.

Еще одна причина заключается в том, что чем квалифицированнее воспитатель, чем больше он любит свою работу, тем более ревностно он относится к детям, пытаясь передать родителям своё представление о самых разных сторонах воспитания и развития ребенка. В сознании родителей может сложиться мнение, что воспитатель навязывает им свою точку зрения. Естественно, такие нравования воспринимаются родителями очень негативно.

Будучи весьма прозорливыми психологами, дети быстро понимают, что взрослых интересуют прежде всего негативные рассказы о детях или воспитателях, и, подстраиваясь под родителей, начинают сочинять такие истории специально для них. Это обычно происходит в возрасте 5–6 лет, когда дети уже понимают, как можно манипулировать людьми. Искусственно создавая конфликт, они стоят в

стороне и смотрят, что же произойдет, получая от этого жгучее удовольствие и утоляя свое любопытство. Поэтому родители должны научиться спокойно и с пониманием относиться к таким вещам.

Любой родитель имеет свои представления о том, как нужно воспитывать детей, но в рамках каждого дошкольного учреждения существуют свои определенные педагогические методы. Современные родители придерживаются различных методов и теорий воспитания, и часто бывает, что их концепция полностью противоречит принятой в детском саду системе. Поэтому, не информируя родителей на начальной стадии, мы закладываем множество конфликтов. Но родители должны также понимать, что привычные методы воздействия на ребенка могут не работать, когда их чадо находится в окружении других детей.

Теперь коснемся проблем, которые возникают со стороны воспитателей.

Когда обращаешься к воспитателям и спрашиваешь, каких знаний им не хватает для работы с детьми, они практически все в один голос говорят, что не знают, как работать с родителями! Действительно, все родители разные, это взрослые люди, и к каждому нужно найти определенный подход. Можно даже сказать, что большинство воспитателей боятся родителей, потому что воспринимают их как, во-первых, некую силу, которая борется за ребенка, за власть над ним; во-вторых, как контролеров, которые придут и проверят, что они делают; в-третьих, воспитатели просто не умеют правильно общаться и доносить информацию о ребенке в деликатной форме. Представление о том, что педагоги должны именно поучать родителей, не разбирающихся в вопросах воспитания собственного отпрыска, формируется, видимо, еще в рамках учебного заведения.

Самый эффективный путь разрешения конфликтов между воспитателем и родителем – это хорошая работа воспитателя. Если он действительно работает увлеченно, с душой, «горит» на работе, то родители прощают ему многое. У такого воспитателя, как правило, вообще не возникает конфликтов! Однако в большинстве случаев конфликты все-таки имеют место, но их можно свести к минимуму. Для этого воспитателям необходимо:

- информировать родителей о том, что будет происходить в детском саду и группе, не только в плане расписания и распорядка, но и в плане взаимоотношений и педагогических воздействий;
- показать родителям, как безболезненно разрешать конфликты, если они возникают (можно в дополнение к родительскому до-

говору создать специальную памятку, в которой будут прописаны правила поведения в конфликтной ситуации);

- научиться грамотно доносить информацию до родителей (например, сообщая какие-либо негативные сведения о ребенке, всегда нужно начинать с положительного отзыва о нем и только потом формулировать проблему);

- использовать различные формы и методы в работе с родителями (беседы и консультации с психологом, анкетирование, дни открытых дверей и другое).

Рекомендации родителям:

- прежде всего нужно помнить, что детский сад не заменит родительского воспитания;

- нужно понимать, что поведение ребенка, который попадает в детский сад, кардинально меняется;

- необходимо учиться корректно доносить информацию до воспитателей.

Проблема конфликта между родителями и педагогами – это глобальная проблема общества в целом, самой системы образования. Существует множество причин для конфликтов, но, к счастью, большинство родителей и воспитателей понимают, что единственно правильный и лучший выход состоит вовсе не в непрерывном противоборстве или пассивном бездействии, а в серьезном и вдумчивом сотрудничестве. Прислушиваться друг к другу и действовать сообща – это нелегкий труд, но он сполна вознаграждается гармоничным развитием и счастьем наших детей.

### **Список литературы**

1. Глебова, С. В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия [Текст] / С. В. Глебова. – Воронеж : ТЦ «Учитель», 2005.

2. Голицина, Н. С. Копилка педагогических идей. Работа с кадрами [Текст] / Н. С. Голицина. – М. : Скрипторий 2003, 2006.

3. Павленко, Т. Почему они конфликтуют? [Текст] / Т. Павленко, А. Рузская // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 72–78.

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СИМПТОМАТИКЕ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ

Проблема возрастного кризиса трех лет имеет свою научную историю. Первой его симптоматику выделила Э. Келер (1926). Она назвала семь типичных проявлений кризиса трех лет – это негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание авторитета взрослых, протест-бунт, стремление к деспотизму. Л. С. Выготский в своей лекции, прочитанной студентам в 1933–1934 гг., детализировал проявления кризиса, снабдив их своими примерами и комментариями [1, с. 368–375]. В настоящее время симптоматика и проявления возрастного кризиса трех лет объемно представлена в исследовании К. Н. Поливановой [2, с. 181]. Развивая взгляд и научную позицию Л. С. Выготского, она показывает функциональную необходимость возрастного кризиса. Вслед за Л. С. Выготским на большом экспериментальном материале К. Н. Поливанова показывает, каким образом благодаря возрастному кризису трехлетних детей разрешают старую социальную ситуацию, которая является тормозом для возрастного развития, и выстраивают новую. При этом весьма актуальным является вопрос о гендерных различиях протекания возрастного кризиса у мальчиков и девочек. Раскрытие этого вопроса имеет как научное, так и прикладное значение. Научное значение расширяет и уточняет сложившиеся представления о бесполом характере протекания возрастного кризиса. Прикладной смысл открывает путь для разработки новых воспитательных дидактических стилей, стратегий и технологий эффективного взаимодействия с детьми, находящимися в состоянии возрастного кризиса.

В качестве предмета в проведении исследования выступили гендерные различия в показателях (симптоматике) возрастного кризиса трех лет. Прослеживалось протекание возрастного кризиса трех лет в трех группах детского сада. В качестве научного метода использовался продольный лонгитюд с использованием комплекса вспомогательных средств. Список этих средств складывался из методов включенного наблюдения, устных и письменных опросов родителей. В основном это были матери детей. В результате качественной и количественной обработки полученных материалов с использованием статистических критериев были получены следующие результаты:

По показателям «негативизм», «своеволие», «обесценивание взрослых», «стремление к деспотизму» статистических значимых различий в проявлении кризиса у мальчиков и девочек не обнаружено. По этим показателям наблюдаемые различия находятся в пределах статистической нормы.

Статистические значимые различия с использованием критерия Стьюдента выявлены по показателям «упрямство», «строптивость». У мальчиков она выражена ярче и четче. Одновременно с этим у девочек наиболее выраженной формой кризисного поведения является «протест-бунт».

С точки зрения собственного двенадцатилетнего педагогического опыта в качестве воспитателя детского сада полученные различия объясняются не природной принадлежностью к тому или иному полу (гендеру), а во многом обуславливается стилем семейного воспитания и типом семьи. Так, ярко выраженное упрямство у мальчиков наблюдается в семьях с ярко выраженным авторитарным стилем воспитания. В этом случае упрямство выступает средством сохранения и утверждения детского суверенитета. Выраженное стремление к упрямству распространено в неполных семьях, в которых воспитанием детей занимается преимущественно мать.

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Кризис трёх лет [Текст] / Л. С. Выготский // Собр. соч. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4.
2. Поливанова, К. Т. Психология возрастных кризисов [Текст] / К. Т. Поливанова. – М., 2000. – 184 с.

**А. В. Афонина**

#### **ПРАКТИЧЕСКИЕ НАБЛЮДЕНИЯ ЛОГОПЕДА**

На приём к логопеду обратилась семья со следующей проблемой: «Наш ребёнок не может свободно общаться со сверстниками и взрослыми. Через год мальчик пойдёт в школу, мы беспокоимся за него». Каждый родитель хочет видеть своего ребёнка здоровым, общительным, радостным. Волнение родителей понятно. Трудности в общении могут быть обусловлены разными причинами: застенчивостью ребёнка, проблемами, связанными с речью, его физиологическими особенностями.



Количественное обращение семей позволило провести статистический анализ речевой подготовленности первоклассников. Из 46 обследованных детей в сентябре 2009 года 39 оказались логопатами, что составляет 85 %. Параллельно выяснилось, что половина (42 %) из этих детей нуждается в психологической поддержке при адаптации к школе.

В ходе социального опроса родителей были получены следующие данные:

1. Когда Вы начали говорить со своим ребёнком?  
– До рождения – 46 %; после рождения – 54 %.
2. Замечаете ли Вы ЧТО говорите ребёнку?  
– «Да» – 100 %
3. Замечаете ли Вы КАК говорите (интонация, темп, тембр, ритм) с ребёнком?  
– «Да» – 86 %; «нет» – 14 %.
4. Знаете ли Вы, какие существуют этапы развития речи?  
– «Да» – 12 %; «нет» – 88 %.
5. Какие способы Вы используете для развития речи своего ребёнка?  
– Общение – 86 %, чтение – 57 %, работа специалистов (логопеда, психолога, воспитателя, учителя) – 57 %, специальные упражнения (артикуляционная гимнастика, дыхательные и голосовые упражнения) – 43 %, игры – 29 %.

Родители отметили, что у детей преобладают сидячие игры с конструктором, пазлами, лото, компьютером. На втором месте – подвижные игры (при этом упомянули только мяч и велосипед). На третьем месте – речевые игры в сюжетно-ролевом моделировании с куклами, машинками, роботами, динозаврами, игрушками из шоколадных яиц «Киндер-сюрприз».

Общение с куклами или другими игрушками становится суррогатным вариантом диалога, в ходе которого ребёнок допускает аграмматизмы, лепетную речь. Данные факты являются первопричинами для нарушений в письменной речи.

Нарушения в устной и письменной речи можно предупредить, начав играть с ребёнком в раннем возрасте. Первые игры направлены на развитие органов чувств (зрения, слуха, тактильного восприятия). Ребёнок учится, когда прикасается к чему-то, слушает и общается. Первые шаги в общении появляются в 2–3 месяца – это фиксированный взгляд, прислушивание, поворот головы к говорящему, улыбка, гуление. Эмоциональная обстановка дома играет важную роль в развитии речи малыша. Ребёнок будет общительным, если с ним регу-

лярно будут общаться родители. Чуткая мама способствует развитию у ребёнка интереса к общению и любознательности.

Как правило, родители не соотносят период «комплекса оживления» малыша как начало развития коммуникативных навыков. А трудности в общении у ребёнка-дошкольника понимают как неожиданное проявление. Кроме того, взрослые не придают особого значения состоянию мелкой моторики рук. В ходе логопедических обследований обнаруживается, что часто дети неправильно фиксируют карандаш в руке, опираясь на 4-й – безымянный, 3-й – средний и 1-й – большой пальцы. Практикой выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстаёт, то задерживается и речевое развитие.

Во все времена речевая деятельность ребёнка формировалась благодаря усилиям родителей. Честь и слава тем родителям, которые не покладая рук трудятся на этом поприще!



## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

---

---

Р. В. Майер

### КОМПЬЮТЕРНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА

Формирование навыка у человека происходит аналогично обучению вероятностного автомата. Рассмотрим абстрактную модель ученика (АМУ) – вероятностный автомат с  $N$  внутренними состояниями. Ученик обучен, если выполняет правильную последовательность действий:  $1 - 2 - 3 - 4 - \dots - N - 1 - 2 - \dots$ , не совершая при этом неправильных переходов  $1 - 2 - 2 - N - 4$  и т.д. Осуществляя переход в другое состояние, АМУ с вероятностью  $p$  выполняет правильное действие либо с вероятностью  $q = (1 - p)$  неправильное действие. Поэтому можно ограничиться анализом работы АМУ с двумя состояниями 1 и 2. До обучения автомат случайно переходит из одного состояния в другое:  $1 - 1 - 2 - 2 - 2 - 1 - 2 - 2 - 1 - \dots$ , а после выполняет правильную последовательность действий из 1 в 2 и из 2 в 1:  $1 - 2 - 1 - 2 - 1 - 2 - \dots$

Пусть изначально автомат необучен, вероятность правильного действия  $p = 0.01$ . Программа, моделирующая формирование навыка, содержит цикл, в котором выбор каждой операции осуществляется с помощью генератора случайных чисел. Если случайное число  $x$  из интервала  $[0; 1]$  меньше  $p$ , то АМУ совершает правильное действие (из 1 в 2 или из 2 в 1), а если больше  $p$ , то делает ошибку (из 1 в 1 или из 2 в 2). Формирование навыка приводит к изменению матрицы вероятностей: в результате одного акта обучения (взаимодействия с учителем) вероятность правильного выбора  $p$  увеличивается на  $a * q$  (чем больше не знает, тем больше узнаёт), где  $a$  – коэффициент научения, а вероятность ошибки уменьшается на ту же величину. Степень сформированности навыка  $Z$  равна вероятности  $p$ . Чтобы учесть забывание, необходимо на каждом временном шаге уменьшать  $p$  на  $g p$  ( $g$  – коэффициент забывания) и на такую же величину увеличивать  $q$ :  $p := p - g * p$ ;  $q := q + g * p$ .

Представленная ниже программа позволяет промоделировать ситуации следующие:

1. **Обучение с поощрением:** при выполнении правильного действия ученика «поощряют», пересчитывая вероятности  $p$  и  $q$

(рис. 1.1). Сначала АМУ ошибается часто, обучение происходит медленно, затем – все быстрее и быстрее.

2. **Обучение с наказанием:** в случае ошибки ученика «наказывают», подсказывая ему правильный ответ, что приводит к росту  $p$  и уменьшению  $q$  (рис. 1.2). По мере формирования навыка частота ошибок уменьшается, рост  $Z$  замедляется и вследствие забывания не достигает  $Z = 1$ .

3. **Обучение с поощрением и наказанием:** при правильном действии «поощряют», а при неправильном – «наказывают» (рис. 1.3), скорость обучения максимальна. Когда обучение прекращается, навык утрачивается (происходит забывание).

```

uses dos, crt, graph;                                     { Программа - 1 }
var t,Gd,Gm : integer; x,p,q,a,g : real;
BEGIN Gd:=Detect; InitGraph(Gd, Gm, 'c:\bp\bgi');
  Randomize; line(0,450,640,450); line(10,0,10,480);
  p:=0.01; q:=1-p; a:=0.003; g:=0.0004;
  Repeat inc(t); x:=random(1000)/1000;
  If (x<p)and(t<4000) then begin p:=p+a*q; q:=q-a*q; end;
  p:=p-g*p; q:=q+g*p; {учет забывания}
  circle(10+round(t/15),450-round(400*p),2);
until (t>10000)or(KeyPressed); Readkey; CloseGraph;
END.

```

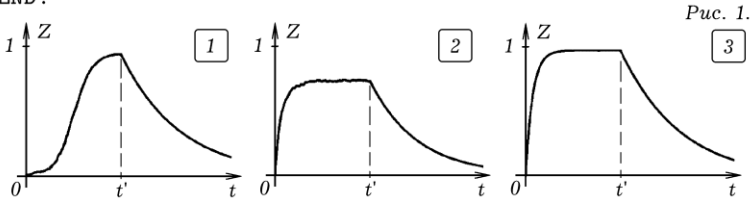


Рис. 1

Эта и другие модели обучения проанализированы в книге Р. В. Майера «Психология обучения без огорчения: книга для начинающего учителя». В ней рассматриваются модель формирования эмпирических знаний и модель, учитывающая влияние мотивации на результат обучения. В книге также обсуждаются психологические аспекты процесса обучения, особенности восприятия, внимания и запоминания, проблемы развития логического мышления и формирования научных знаний, описываются методы обучения. Электронный вариант книги можно скачать на сайте: <http://maier-rv.glazov.net>.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ:  
СУЩНОСТЬ, УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НА УРОКАХ  
РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Успешность обучения русскому языку в начальной школе зависит от целого ряда психологических факторов, среди которых очень важное место занимают познавательные потребности. Понятие потребности в отечественной научной литературе существует в нескольких значениях: как обозначение объекта внешней среды, необходимого для жизнедеятельности человека [6]; как состояние психики, отражающее нужду в чём-либо, нехватку чего-либо; как фундаментальное свойство личности, определяющее её отношение к объектам окружающего мира [7, с. 522]; как форма связи организма с внешним миром [3]; как программа жизнедеятельности [2] и т. д. Независимо от значения, в котором употребляется понятие потребности, таковые связаны с внутренними сущностными силами организма, побуждающими его к разным формам активности. Потребности живых существ весьма разнообразны. Существуют разные подходы к их классификации [1]. Наиболее типично выделение трёх типов потребностей: биологических, социальных и идеальных [7, с. 500, 525]. Биологические потребности выступают как нужда, испытываемая организмом в чём-либо, необходимом для его жизнедеятельности и находящемся во внешней среде: в пище, воде, тепле или иных экологических условиях. Побуждаемая ими активность всегда направлена на достижение оптимального уровня функционирования основных жизненных процессов. Биологические потребности свойственны и человеку, и животным, но у большинства последних носят инстинктивный характер.

Социальные потребности выражают общественную природу человека. Это потребность в труде, общении, свободе, общественной деятельности. Они направлены на обеспечение взаимодействия с другими представителями своего вида. В качестве аналога (хотя и на более низком уровне) социальных потребностей у животных выделяются зоосоциальные потребности.

Идеальные (или духовные) потребности – специфические образования, характеризующие уровень развития личности. Это потребность в познании; потребность в новизне; потребность преодоления и т. д. Для человека с хорошо развитыми духовными потребностями смыслом жизни становится приобщение к творческой деятельности. Эффектив-

ность формирования и развития социальных и духовных потребностей в существенной степени зависит от соблюдения ряда условий. А. Г. Ковалёв наиболее важными считает следующие условия:

- потребность может возникнуть и укрепиться только в процессе систематического практикования определённой деятельности, что обеспечивает привыкание организма и личности к определённому типу функционирования;

- потребность развивается при условии её расширенного воспроизводства, что обеспечивается разнообразием и развитием средств и способов её удовлетворения;

- важным условием развития духовных потребностей является переход от репродуктивной к творческой деятельности, что не только укрепляет положительное эмоциональное отношение к ней личности, но и ведёт к признанию данной деятельности основным призванием личности [4]. Сказанное в полной мере относится к такого рода духовной способности, как стремление к овладению новыми знаниями.

Младшим школьникам изначально присуща потребность в умственных усилиях и впечатлениях. Социально-биологической базой для этого явления выступает естественный процесс созревания детского мозга. Однако задача формирования у учащихся начальных классов на этой объективно заданной основе познавательных способностей должна решаться не стихийно-естественным путём, а сознательными, целенаправленными действиями педагога. Результаты многих исследований показали, что основным условием стимулирования познавательной потребности детей, их рационального формирования является такая организация учебного процесса, которая превращает школьника в субъект активной умственной деятельности.

Способом достижения указанной цели на уроках русского языка в начальной школе выступает вовлечение учащихся в учебно-поисковую деятельность, которая эффективно стимулирует одновременное развитие у них целого ряда интеллектуальных качеств. Интеллект ребёнка – это сложное, многогранное явление, различные стороны которого взаимосвязаны и воздействуют друг на друга. Поэтому комплексное развитие не одного, а множества интеллектуальных качеств школьника в наибольшей степени соответствует природе интеллекта. Следовательно, система учебных заданий, обеспечивающих включение учеников в поисковую деятельность и вместе с тем побуждающих их в максимальной степени задействовать в комплексе различные качества ума, даёт наибольший эффект с точки зрения как их интеллектуального развития, так и филологической

грамотности учащихся. Особое место в контексте решаемой задачи принадлежит речи. Речь, выступая одним из качеств интеллекта, вместе с тем является мощным средством благотворного воздействия на все прочие интеллектуальные качества. Отсюда характерной чертой применяемых на уроках русского языка в начальной школе учебных заданий и упражнений должна выступать повышенная речевая активность школьников во всех её видах. Таким образом, формирование познавательных потребностей на уроках русского языка включает в себя: а) развитие в комплексе качеств интеллекта школьника, среди которых важнейшее место занимают мышление, внимание, память; б) обеспечение его активной роли в организации и проведении учебного процесса.

### **Список литературы**

1. Грабал, Вл. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся [Текст] / Вл. Грабал // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121–129.
2. Додонов, Б. И. Потребности, отношения и направленность личности [Текст] / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 21.
3. Имедадзе, И. В. Проблема полимотивации поведения [Текст] / И. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 93.
4. Марютина, Т. М. Введение в психологию [Текст] / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев. – М., 1997. – С. 89.
5. Ковалёв, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Ковалёв. – М., 1969. – С. 141–142.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – С. 173.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1998. – 712 с.

**О. Л. Лукаш**

### **РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ВЕРБАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ**

Статья посвящена особенностям становления просодической стороны речи у детей. Автором представлены направления работы по формированию просодической стороны речи у детей младшего школьного возраста.

Формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи, предполагаю-

шем определенную степень сформированности средств языка: произношения и различения звуков, словарного запаса, грамматического строя, интонации, а также навыков свободно и адекватно пользоваться ими в целях общения.

Базовым аспектом формирования связной речи является развитие просодических структур вербальной деятельности, поскольку связное высказывание определяется как смысловое единство, целостность и законченность которого выражается интонационными средствами. В связи с этим одной из основных задач обучения детей в младшей школе является развитие интонационной стороны речи, задержка в формировании которой затрудняет процесс овладения связной письменной речью.

С самого раннего детства развивается способность к восприятию речи. Развитие просодических структур обусловлено прежде всего эмоциональной коммуникацией ребенка со взрослым, средством выражения которой выступает эмоциональная интонация. Формирование коммуникации посредством эмоционального интонирования осуществляется через декодирование детьми интонационно окрашенных словесных стимулов взрослого. В результате эмоционального общения ребенка со взрослым при участии слухового контроля ребенком корректируются смоделированные им интонации. Первые признаки формирования данной функции проявляются уже на втором году жизни. Используя вербальное сообщение взрослого как образец, ребенок проходит этап самостоятельного овладения языком. Вычлняя слова в речевом потоке взрослых, он познает особенности фонологических оппозиций.

Развитие просодической программы речеслухового анализатора заканчивается к началу второго года жизни, тогда как ее формирование в речедвигательном анализаторе завершается в период активного овладения устной речью, когда индифферентная, выразительная и настойчивая интонация периодов гуления и лепета очень быстро идентифицируется с логическими интонациями повествования, убеждения и утверждения.

Известно, что особенности становления просодической системы ребенка являются детектором нормы и патологии речевого развития в возрасте до двух лет. Максимальное использование интонационных средств детьми в условиях нормы обнаруживается к 2,5 годам жизни [1]. В условиях сохранности слухового анализатора интонационная реализация достигается при взаимодействии механизмов дыхания, голосообразования и артикуляции.



Дети в дошкольном возрасте достаточно широко используют собственные голосовые возможности [6]. К школьному возрасту, в условиях нормативного развития, ребенок научается правильно употреблять ударные и безударные слоги. Однако данная способность носит интуитивный характер, и по инструкции взрослого ребенок может ею не воспользоваться. Даже у детей младшего и среднего школьного возраста часто наблюдается неадекватное употребление некоторых интонационных конструкций. Овладение интонацией осуществляется параллельно с развитием речи, поэтому несформированность интонационных структур может повлечь за собой нарушения в коммуникативно-познавательном развитии.

Работа по формированию просодической стороны речи у младших школьников включает в себя подготовительную деятельность, в процессе которой у учащихся формируется слуховое и слухозрительное восприятие, представления об основных элементах интонации. Вербальный материал для подготовительных упражнений составляют фразы, слова, слоги и отдельные гласные звуки.

Обучение основным элементам интонации включает в себя коррекционно-развивающие упражнения:

- по формированию слитности речи и пауз, изменений ударения (словесного, фразового, логического, эмфатического), темпа высказывания;

- развитию восприятия и воспроизведения различных модуляций по высоте (ровная интонация, повышение, понижение) и силе (шепот, тихий, громкий и т.д.) голоса.

Важно отметить, что при наличии у ребенка нарушений голоса необходимо прежде всего провести коррекционные мероприятия по их устранению и лишь после этого осуществлять работу по формированию его модуляций. Рассмотрим подробнее направления логопедической работы по формированию интонационных характеристик на уровне предложений, синтагм, фраз и текстов.

В процессе работы над интонационным оформлением предложения осуществляется подготовительная работа по следующим направлениям:

- знакомство с термином «предложение»;
- формирование представления о последовательном расположении слов в предложении;
- формирование навыка выделять предложения из текста (устного/письменного), членить их на слова, конструировать предложения из трех и более слов по вербальным и невербальным опорам;

- обучение выделению с помощью интонации тематических предложений в тексте.
- развитие операций кодирования речевого высказывания;
- развитие процессов декодирования речевого высказывания;
- самостоятельное конструирование и преобразование грамматических конструкций.

Психолого-педагогическую работу по формированию просодической стороны речи целесообразно строить с учетом синтеза и анализа, лежащих в процессе порождения речи, развертывания сообщения и операций анализа, являющихся основой сегментации высказывания. Выявление же смысловой выразительности речи производится на основе анализа ее интонационных признаков: изменение силы, длительности, ритмичности, мелодики и тембра голоса.

Обучение учащихся средствам интонационного оформления связного высказывания целесообразно осуществлять от обобщенного представления об интонационной выразительности в импрессивной речи к произвольному овладению ею в экспрессивной речи. В связи с вышесказанным предусматривается развивающая работа по следующим направлениям:

- развитие у младших школьников средств речевой интенции (потребности, интереса к речепроизводству);
- формирование представлений об основных интонационных характеристиках – темпе, ударении, высоте голоса, громкости звучания;
- формирование представлений о невербальных средствах выразительности речевого высказывания;
- развитие качественных голосовых характеристик (мелодики, силы, высоты);
- обучение различать и использовать в речи различных видов интонации (повествовательной, вопросительной, восклицательной) на уровне синтагм, фраз и текстов;
- развитие процессов контроля и самоконтроля в работе над интонационным оформлением собственной речевой продукции.

Завершая рассмотрение данного вопроса, хочется сосредоточить внимание на том, что психолого-педагогическая деятельность по формированию просодической стороны речи учащихся должна сопровождаться различными психолого-педагогическими приемами, обеспечивающими положительный эмоциональный настрой учащихся, а также использованием разнообразных методических приемов и технических средств, что способствует повышению мотивации, более успешному овладению навыков, развивает навыки само-

контроля и обеспечивает результативность развивающего воздействия. Важно также осуществлять развивающую работу по обучению правильному дыханию, восприятию ритма и темпа движения и речи. При соблюдении всех вышеуказанных условий проводимая психолого-педагогическая работа оказывает положительное влияние на развитие эмоционального восприятия, слуховой памяти, интонационной стороны речи, способствует совершенствованию связной речи, всех речевых навыков в целом.

### **Список литературы**

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 119–120.
2. Гуровец, Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой формой дизартрии и ринофанией, и методы коррекционного воздействия [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Мамаевская // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых / под ред. В.И. Семиверстова. – М. : МГПИ, 1981. – С. 103–114.
3. Карелина, И. Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] / И. Б. Карелина // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 24–26.
4. Лопатина, Л. В. Нарушение мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии [Текст] / Л. В. Лопатина // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л., 1987. – С. 33–37.
5. Максаков, А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок [Текст] / А. И. Максаков. – М. : Просвещение, 1989.
6. Сийрде, Э. Г. О дыхании при фонации [Текст] / Э. Г. Сийрде // Развитие детского голоса / под ред. В. Н. Шацкой. – М. : АПН РСФСР, 1963. – С. 52–64.
7. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего возраста [Текст] / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком. – М., 1985. – С. 33–46.

**Ю. А. Ушакова**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОЦЕССА ПИСЬМА**

Современная наука рассматривает письмо как многоаспектное понятие, являющееся предметом изучения различных областей знания: лингвистики, психологии, педагогики, нейропсихологии, логопедии и др. Знание психологического содержания процесса письма

необходимо для правильной организации первоначального обучения грамоте.

Как правило, в этот период учащиеся испытывают определенные трудности. Им сложно различать диктуемые звуки речи, сохранять их порядок, усваивать написание букв, не смешивая близкие по начертанию. Эти наблюдения показывают, что в процессе овладения письмом участвует множество психологических операций. Для нормального осуществления такого сложного психологического процесса, как письмо, необходима совместная работа всех областей мозговой коры. Каждый участок головного мозга имеет свое значение в процессе письма. Педагогу следует учитывать ту роль, которую в этом процессе играют слуховой анализ и артикуляция, обеспечивающая правильное проговаривание.

До недавнего времени в психологии письмо рассматривалось как сложный моторный навык, как проблема развития мелкой мускулатуры рук, как проблема широких и узких линеек и т. д. Анализируя письменную речь в контексте проблемы развития высших психических функций, ученые сделали вывод о ее существенном отличии от устной речи. В современной науке процесс письма с полным основанием относится в психологии к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности.

Как по своему возникновению и пути развития, так и по своему психологическому содержанию, по входящим в его состав психологическим операциям, процесс письма резко отличается от процесса устной речи. Устная речь возникает в процессе непосредственного живого общения, и законы построения языка, его звукового состава остаются неосознанными до тех пор, пока в школе ребенок не начнет специально заниматься грамматикой языка и фонетикой речи. Наоборот, способы построения письменной речи с самого начала являются осознанными действиями и только постепенно превращаются в плавно протекающий навык, автоматизируются, проходя при этом ряд последовательных этапов.

На ранних ступенях овладения навыком письма каждая отдельная операция (анализ звука, подлежащего написанию, нахождение каждой буквы, написание этой буквы) является еще отдельным, самостоятельным осознаваемым действием. Затем ребенок приучается легко писать целые сочетания букв, а затем и целые слова, отдельные же операции совершаются неосознанно. Вглядимся внимательно в напряженное письмо школьника первого года обучения. Очевидно, что большое место занимает в нем вслушивание в слово, проговаривание вслух или шепотом его звукового состава, тщательное

выписывание буквы. Сравним это с плавным письмом человека, хорошо владеющего навыками письма: в его письме вслушивание в звуки слова уже не занимает никакого существенного места. Как бы ни были различны психологические механизмы процессов письма на разных ступенях овладения навыком, выделяют основные этапы письма.

Первым этапом самого процесса письма является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Этот этап включает несколько специальных операций.

1. Выделение последовательности звуков. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний – сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста. Только в словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых раздельно (например: *ка-ша* или *ро-за*), выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги, в состав которых входит сочетание согласных, ряд безударных гласных, выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей.

2. Уточнение звуков. Второй операцией является уточнение звуков, превращение слышимых звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – в фонемы. В тех случаях, когда слово состоит из отчетливо звучащих элементов (например: *мо-ре*), становление звуков происходит без труда. Большую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог. Например, когда в совершенно различно звучащих вариантах согласного [т] в слогах *то*, *та*, *те*, *ти* нужно воспринимать одну и ту же фонему <т>. Близкие к этому трудности возникают и в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один звук в совершенно другой (например: [д] в [т], [з] в [с]). В данном случае ребенок должен различить нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию. Всем этим ребенок овладевает, однако, легко. Большие трудности связаны с задачей дифференцирования согласных в сложных звуковых комплексах. Учащиеся с трудом выделяют отдельные звуки из таких сочетаний, как *ксн*, *спр*, *лнц* и т.п.

Уточнение звуков осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова, которое вначале носит громкий, затем шепотный характер и по мере автоматизации навыка все больше становится проговариванием «про себя» [1].

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ проводится достаточно четко, то перекодирование звуков речи в буквы (фонем в графемы) не вызывает особых трудностей. Только смешивание начертаний редко встречающихся букв и дефект, известный в научной литературе под названием «зеркального письма», указывают на то, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простой операцией и что с точки зрения психологии всегда должны учитываться возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

Дети первых классов нередко при письме путают *E* и *З* или *б* и *д*, пишут *ш* как *т* или *и* как *п*, затрудняясь в различении этих букв, сходных по форме и отличающихся только различным пространственным расположением элементов. Иногда у некоторых детей (чаще всего у левшей) такие затруднения принимают более резкие формы: ребенок не сразу может выделить ту сторону, с которой нужно начинать писать, путая письмо слева направо с записью в обратном направлении и иногда записывая зеркально целые слоги.

Третьим и последним этапом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков – букв – в нужные графические начертания. Этот этап отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком. На первых шагах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы, является предметом специально осознанного действия, затем эти отдельные элементы объединяются, и человек начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний [1].

Все изложенное позволяет утверждать, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, каким его нередко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении письма.

### Список литературы

1. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 347 с.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЕРАЦИЙ АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

С поступлением ребенка в школу в его жизни происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей. Именно на основе учебной деятельности развиваются основные психологические новообразования младшего школьного возраста. Обучение выдвигает мышление в центр сознания ребенка. Мышление – это процесс отражения, осознания связи, различий и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности и внутреннего мира человека. Мышление – особая форма психической деятельности личности [3, с. 14].

Объективный материальный мир представляет собой совокупность целостных предметов, явлений, событий и процессов, каждый из которых состоит из отдельных частей во всех их признаках и свойствах. Части любого целого находятся в определённых отношениях и связях друг с другом. Поэтому для познания целого необходимо аналитическое изучение связей и отношений между частями целого. Анализ – это процесс целенаправленного выделения частей предметов или явлений действительности в их признаках и свойствах, а также связей и отношений между ними с целью более полного и глубокого их изучения и тем самым целостного познания этих предметов и явлений [3, с. 67]. Выделяют практически-действенный, чувственный и умственный анализ. Они совершаются и развиваются во взаимной связи. Доминирование же определённого вида анализа в едином мыслительном акте определяется характером содержания изучаемых знаний и общим развитием мышления учащихся. Аналитическое мышление учащихся формируется в процессе изучения нового учебного материала, в ходе производственной и общественной работы, в процессе движения от незнания к знанию. Развивающееся при этом аналитическое мышление одновременно обеспечивает успех в их разнообразной деятельности [3].

Однако любая учебная работа осуществляется не только через анализ, но и через синтез. Мышление, синтезируя связи и отношения, идущие в едином и определённом направлении, связывает и в некоторое единство всё многообразие синтезируемых отдельных элементов. Синтез – познавательная, отражательная мыслительная

деятельность, выражающаяся в установлении единого характера качеств и свойств элементов возможного целого, в определении единого и определённого направления связей и отношений между частями этого целого, в соединении, связывании их и тем самым получении нового целого предмета или явления [3, с. 74].

Анализ и синтез – две стороны единого мыслительного процесса. В мыслительной деятельности школьников анализ и синтез совершаются в единстве. «Мышление, – отмечал Ф. Энгельс, – состоит столько же в разложении предметов сознания, сколько в объединении связанных друг с другом элементов в некоторое единство. Без анализа – нет синтеза». Познание всегда начинается с восприятия и осмысливания целого, с синтеза, так как конкретная действительность существует в целостных предметах и явлениях. Но первое синтетическое восприятие и осмысливание даёт человеку лишь суммарное, диффузное знание о предметах или явлениях, общее впечатление о них. И всё же этот начальный синтез определяет направление аналитического изучения предметов или явлений. Начальный анализ исходит из синтетического знания, он приобретает значение только в соотношении с синтезом. Так, школьник воспринимает целое предложение, не понимая ещё его содержания.

Чем дальше и глубже вслед за начальным синтезом и одновременно с ним идёт анализ, тем полнее становится синтез, тем богаче и осмысленнее получается знание целого предмета или явления. В формирующемся едином аналитико-синтетическом мышлении учащихся отмечаются индивидуально-типологические различия. У одних школьников в единой аналитико-синтетической мыслительной деятельности доминирует анализ, что проявляется у них в подробных описаниях, в выделении деталей. Это аналитический вид мышления. У других школьников в их единой аналитико-синтетической мыслительной деятельности преобладает синтез, что выражается в более частом построении обобщённых выводов и положений. Это синтезирующий вид мышления. У третьих – мыслительная работа чаще всего совершается в четком единстве анализа и синтеза, при этом наблюдается согласованное построение выводов и описаний. Это аналитико-синтетический вид мышления.

Мышление человека тесно связано с речью. Мысль не может ни возникнуть, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Мы мыслим словами, которые произносим вслух или проговариваем про себя, то есть мышление происходит в речевой форме. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и



проявляются также в речевой деятельности. В речи мысль не только формулируется, но и формируется, развивается. В речи совершенствуется процесс мышления. Но речь не просто внешняя форма или оболочка мышления, а неотъемлемая сторона, носитель, «проповедник» мышления. В речи выражаются закономерности течения и развития мышления, поэтому познание их возможно путём изучения речи учащихся. Развитие речи младших школьников главным образом происходит на уроках русского языка. Логически чёткая, доказательная, образная речь ученика – показатель его умственного развития. Поэтому, работая над развитием ясной, правильной, выразительной речи, учитель одновременно развивает у школьников мышление, поднимает его на качественно новый уровень.

Одним из способов развития речи, а следовательно, и мышления, младшего школьника является работа по ознакомлению с фразеологизмами на уроках русского языка. Фразеологические единицы представляют собой устойчивые, воспроизводимые, раздельно оформленные единицы языка, в которых значение целого не совпадает со значениями входящих в них компонентов (*ломать голову, сгущать краски, кот заплакал, вверх тормашками*) [2]. «Это сложные знаки, интегрантами которых являются слова и словосочетания. Но, подобно тому как в результате химического синтеза соединение нескольких элементов даёт качественно новый элемент, во фразеологии значение фразеологических единиц не равно сумме значений составляющих его частей, это «не сумма смыслов, а новый смысл. Фразеология – наиболее яркий, эмоционально-образный слой языка, в котором заложены образные представления и ассоциации, свойственные народному мышлению» [1]. Фразеология возникает из потребностей образного («художественного», «поэтического») мышления, но одновременно она сама есть средство формирования и развития образного мышления. А. А. Потебня писал о «постоянных выражениях»: «...Вряд ли кто решится отрицать, что подобные выражения важны в развитии мысли, ибо это образцы образного, поэтического мышления». Восприятие словесного образа требует определенных мыслительных операций, своего рода дешифровки «второй речи». Сам факт осмысленного включения фраземных знаков в речевую деятельность может служить показателем определенного качества развития мышления.

Работа над устойчивыми сочетаниями языка способствует формированию аналитических и синтетических умений школьников. В данном случае ценность фразеологизмов состоит в том, что в основе фразеологизмов лежит переносный смысл. Он требует пере-

хода от прямо изложенной фразы к образному представлению сути явления, которое в ней подразумевается.

Ниже приведены примеры упражнений на основе фразеологизмов, которые можно использовать на уроках русского языка в начальной школе.

1. Прочитайте. Познакомьтесь со справкой. Распределите фразеологизмы в три группы в зависимости от их значений.

<i>Бездельничать</i>	<i>Обманывать</i>	<i>Быстро</i>

Справка: *во весь дух, валять дурака, на всех парусах, обводить вокруг пальца, сломя голову, морочить голову, бить баклуши, втирать очки, сидеть сложа руки, вешать лапшу на уши.*

2. Прочитайте. Укажите фразеологизмы со словами-антонимами.

*Ум за разум заходит, из огня да в полымя, ни сыт ни голоден, переливать из пустого в порожнее, ни конца ни краю, цел и невредим, от мала до велика.*

3. Прочитайте. Подберите фразеологизм к выделенным словам и словосочетаниям.

*Павлик проспал и **очень быстро бежал** в школу. Антон как честный человек никогда **не обманывает** и всегда говорит только правду. На улице идёт **очень сильный дождь**. Мама **очень бережно относится к новому сервизу**.*

Справка: *лёт как из ведра, бежать сломя голову, беречь как зеницу ока, вешать лапшу на уши.*

4. Прочитайте. Составьте из слов фразеологизмы:

- а) в, белка, вертеться, как, колесо;*
- б) глаз, бревно, сучок, замечать, видеть, чужой, свой;*
- в) царь, в, без, голова;*
- г) палец, вокруг, обводить.*

Специфика использования данных упражнений состоит в отборе адекватных возрасту учащихся фразеологических оборотов, применении поисковых заданий и систематическом включении данных упражнений в уроки русского языка.

Таким образом, использование такого рода упражнений основывается на анализе и синтезе исходного учебного материала, способствует комплексному развитию важнейших интеллектуальных качеств.

## Список литературы

1. Плещенко, Т. П. Стилистика и культура речи [Текст] / Т. П. Плещенко и др. – Минск : НГОО «Тетра-Системс», 2001. – 526 с.
2. Кошаева, Е. Ю. Русский язык и культура речи [Текст] / Е. Ю. Кошаева, Л. А. Введенская. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 570 с.
3. Крыжановская, Л. М. Психология мышления [Текст] / Л. М. Крыжановская. – М. : б. и., 1996. – 344 с.
4. Шардаков, М. Н. Мышление школьника [Текст] М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1963. – 255 с.

**В. В. Перевозчикова**

### **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Для эффективного построения процесса развития логического мышления учащихся необходимо учитывать их возрастные особенности. Сензитивным периодом развития логического мышления является младший школьный возраст. Особенности логического мышления младших школьников наиболее отчетливо проявляются в протекании мыслительных операций, прежде всего анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Рассмотрим данную специфику.

Анализ и синтез сначала возникают в практической деятельности при наблюдении объектов. Дети фактически расчленяют или собирают предмет, что «является основой, на которой вырабатывается умение производить эти операции мысленно. Развиваясь на основе практической деятельности и наглядного восприятия, анализ и синтез должны осуществляться и как самостоятельные, чисто умственные операции» [2, с. 129].

Учащимся начальных классов свойствен элементный (частичный) анализ, предполагающий констатацию отдельных свойств объекта без соединения их друг с другом. «Постепенно дети начинают рассматривать объект более детально, но несмотря на это увидеть его в целом, во всех связях и взаимозависимостях все же еще не в состоянии без помощи взрослого (комплексный анализ). Системный анализ характерен для более высокого уровня умственного развития школьников. Анализируя предмет (явление), учащиеся располагают выделенные части (свойства) в определенной системе, устанавливая при этом взаимосвязь и взаимозависимость» [1, с. 43–44]. Младшим школьникам также свойствен односторонний анализ, т. е. анализ объектов в одном направлении, анализ определенной части предме-

та, явления. В процессе обучения анализирующая деятельность становится всесторонней.

Аналитическое изучение предметов и явлений будет проходить успешнее, если его начинать с рассмотрения более отличающихся признаков и постепенно переходить к изучению менее различающихся признаков.

Одновременно с анализом развивается синтез. Для младших школьников, как и для дошкольников, характерен переход от первичного синтеза ко вторичному со свернутым средним звеном (анализом). Синтез дается детям труднее, чем анализ, так как требует оперирования совокупностью различных признаков. У учащихся начальной школы преобладает суммирующий синтез, характеризующийся простым перечислением всего увиденного и услышанного. Дети этого возраста, выделяя отдельные свойства предметов, обычно не соединяют их друг с другом. В ходе целенаправленного формирования синтез развивается от элементарного, охватывающего небольшое количество объектов, к сложному, более широкому по объему синтезу.

В протекании операции сравнения отмечаются следующие особенности. Младшие школьники, как правило, подменяют сравнение описанием предметов, излагая сначала все об одном предмете, затем о другом. Легче называют различия, чем сходства. В связи с этим сравнение целесообразно начинать с нахождения различий, затем переходить к нахождению сходного. Учащиеся начальных классов обычно затрудняются составить план сравнения, сравнить предметы, с которыми нет возможности непосредственно действовать. Некоторые дети при сравнении выделяют только различие, другие – различие и сходство. Легче обнаруживают яркие признаки. Учащиеся с более высоким уровнем развития выделяют большее количество сравниваемых признаков. В ходе обучения дети начинают устанавливать более отдаленные сходства и различия, сравнение приобретает более целенаправленный характер.

Что касается операции обобщения, то понимание младшими школьниками общих положений обычно достигается тогда, когда общее конкретизируется с помощью частных примеров. Детям этого возраста свойственно обобщать объекты по ярким, внешним признакам, которые не являются существенными. Обобщение может проводиться не по общим признакам предметов и явлений, а по связям между ними (причинно-следственным, функциональным и др.). Для первоклассников и второклассников характерно широкое обобщение. Постепенно оно становится более дифференцированным.

Выделяется три уровня развития обобщения у младших школьников: практически-действенное, образно-понятийное, научное. Детям легче производить обобщение по наглядно воспринимаемым образам предметов. В ходе практически-действенного и образно-понятийного вида обобщения оно может проводиться как по существенным, так и по несущественным признакам. В ходе научного обобщения обобщаются только существенные признаки, что нередко представляет сложности для детей. Результатом такого обобщения являются понятия, законы, правила и т. п. Развитие операции обобщения зависит от объема словарного запаса ребенка.

С развитием операции обобщения тесным образом связана операция конкретизации, обеспечивающая учащимся более полное знание общих правил, законов и т. п. У детей возможны затруднения с конкретизацией. Они не могут привести примеры, факты, иллюстрирующие то или иное положение и т. д. В этом случае взаимосвязь обобщения и конкретизации отсутствует.

Единство обобщения и конкретизации может быть выражено частично, когда материал конкретизируется лишь отчасти. Также обобщение и конкретизация могут выступать в единстве только в пределах наглядного материала. Дети могут применить определенное правило только по отношению к рассмотренным случаям и затрудняются использовать его для объяснения ранее неизвестных случаев. В процессе целенаправленного развития конкретизация выступает в единстве с обобщением.

Учащиеся могут испытывать трудности при осуществлении операции абстрагирования. Им бывает непросто отвлечься от ярких, но несущественных признаков и выделить существенные. Труднее протекает абстрагирование связей и отношений между объектами, чем абстрагирование их свойств.

В развитии классификации выделяют ряд ступеней: 1) классификация обычно ограничивается перечислением всего, что известно об объекте, или производится по несущественным признакам; 2) объект классифицируется на основе признаков преимущественно функционального характера; 3) классификация производится по существенным и несущественным признакам, а также по аналогии, в ходе которой указывается сходство с единичными объектами, относящимися к тому же роду; 4) объекты классифицируются сначала на основе выделенной части, а затем на основе всех существенных признаков, тождественных единичным объектам и общему понятию; 5) классификация осуществляется верно на основе выделения существенных признаков не только изученных объектов, но и ранее не изучавшихся [3].

Для младших школьников характерна классификация первой и второй ступени. В процессе обучения уровень развития классификации становится более совершенным, поднимается на высшие ступени.

Что касается систематизации, то эта операция развивается у учащихся «в связи с совершенствованием процессов сравнения, анализа, синтеза и обобщения, успешным усвоением понятий и построением индуктивно-дедуктивных умозаключений» [3, с. 178]. Младшие школьники могут испытывать трудности в систематизации материала, поэтому на уроках целесообразно использовать планы ответов, таблицы и т. д.

Таким образом, постепенно в ходе целенаправленного развития логические операции младших школьников становятся менее связанными с предметной деятельностью и наглядной опорой.

### **Список литературы**

1. Егорина, В. С. Формирование логического мышления младших школьников в процессе обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. С. Егорина. – Брянск, 2001. – 191 с.
2. Младший школьник: развитие познавательных способностей [Текст]: пос. для учителя / И. В. Дубровина и др.; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2003. – 208 с.
3. Шардаков, М. Н. Очерки психологии школьника [Текст] / М. Н. Шардаков. – М.: Учпедгиз, 1955. – 264 с.

**Т. Д. Лукьянова**

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА**

Среди разнообразных направлений, концепций и теорий причин школьной неуспеваемости и возможных путей ее преодоления остается недостаточно разработанной модель психологической помощи детям, испытывающим трудности в обучении и социализации.

Проблемы в усвоении программы существенно затрудняют овладение ребенком необходимого минимума знаний, умений, навыков. Ведь именно в начальных классах у детей закладывается фундаментальная система знаний, отсутствие такого фундамента приводит к серьезным трудностям в усвоении программы среднего звена. Подобного положения можно избежать, оказав ребенку своевременную и адекватную помощь.

Результаты исследований показывают, что дети, испытывающие трудности в обучении, имеют характерные психолого-

педагогические особенности (В. И. Лубовской, Г. М. Жаренкова, В. П. Подобед, Р. Д. Триггер и др.). Количество исследования личностных особенностей невелико (Н. Л. Белопольская, И. Ю. Кулагина, Л. В. Кузнецова).

На базе МОУ «СОШ № 15» г. Глазова (Удмуртская Республика) уже в течение ряда лет осуществляется совместная работа кафедры педагогики и психологии ГГПИ, социально-психологической службы школы и учителей начальных классов по оказанию психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в обучении.

Все первоклассники школы проходят психолого-педагогическое обследование на готовность к школьному обучению: приоритеты отдаются уровню развития психических процессов, развитию крупной и особенно тонкой моторики. Обследование проходит либо в рамках программы для будущих первоклассников, либо с третьей недели сентября, т.к. 1–2 недели включают в себя адаптационные занятия для первоклассников.

Для психолого-педагогического обследования подобран комплекс взаимодополняющих методик, отвечающих всем требованиям психолого-педагогических обследований. Получаемая совокупность характеристик (особенности развития мышления, долговременная и кратковременная память, аналитико-синтетическая деятельность головного мозга и т.п.) позволяет уже с первых дней обучения в школе проводить целенаправленную психолого-педагогическую коррекцию, что значительно снижает риск неуспешности детей. Коррекционную работу проводят как учителя начальных классов в соответствии с рекомендациями педагога-психолога, так и сам педагог-психолог. Занятия проводятся в индивидуальном и групповом режимах. Отдельно проводятся занятия для детей, имеющих логопедические проблемы (в школе создана логопедическая служба).

В программу психолого-педагогического обследования включены следующие методики:

- вербальный субтест скринингового теста школьной зрелости (СТШЗ);
- тест информированности ребенка о социальном окружении (А. С. Галанов);
- картиночно-словарный тест (адаптация чехословацкого варианта модифицированного американского теста «Phonic Key Card»);
- «10 слов» (Р. Лурия);
- корректурная проба;
- методика проверки аналитико-синтетической деятельности головного мозга.

По результатам обследования проводится следующая работа:

1. Занятия в «Школе успеха», программа которой состоит из специально разработанных занятий, составленных по результатам диагностики с учетом уровня развития детей, их возможностей и индивидуальных особенностей. На занятиях большое внимание уделяется развитию психических процессов, снятию психоэмоционального напряжения, развитию мелкой моторики. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 20–25 минут, общее количество занятий в неделю – 8.

2. Индивидуальные консультации родителей с целью оказания адресной помощи.

3. Плановая психолого-педагогическая диагностика по итогам года.

4. Углубленная диагностика для детей, имеющих сложности.

5. Мониторинг результатов.

Система опережающей помощи как форма индивидуально-групповой работы позволяет решать задачи своевременной помощи детям, испытывающим трудности в обучении.

Предлагаемая система помощи не имеет противопоказаний, т.к. школьные трудности в младшем школьном возрасте могут привести к состоянию тревожности, а в тяжелых случаях – к развитию школьного невроза.

Данная работа проводится в рамках проекта «Школа здоровья и успеха» на базе МОУ «СОШ № 15» г. Глазова Удмуртской Республики, которая стала победителем Всероссийского конкурса «Миллион – школе».

**А. В. Борковская**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ**

Переход ученика из начальной школы в среднюю – это своеобразный конец детства, конец стабильного и спокойного развития ребенка. В пятом классе ребенка ждут и новая система преподавания, и новые дисциплины, и новые ученики.

Сопровождение процесса адаптации учеников начальных классов при переходе в среднее звено является важной профессиональной задачей педагога-психолога. На этапе перехода возникает круг таких проблем, как изменение социального статуса ребенка в сравнении с начальной школой (были самые старшие, а сейчас – самые младшие), быстрое физическое взросление некоторых детей, изменения в пита-



нии ребенка, что связано с его возросшей самостоятельностью, – это с одной стороны, с другой – повышение уровня тревожности семьи, связанной с обучением в среднем звене школы, изменение учебной и социальной мотивации пятиклассника, желание ребенка вступать во все большие учебные и внеучебные контакты.

К сожалению, не все дети умеют достаточно свободно общаться с одноклассниками, не все могут иметь собственное мнение, формировать его с учетом мнения других, поддерживать отношения с одноклассниками. Большой проблемой для пятиклассников является умение распределять и планировать свое время, проявлять самостоятельность в своих делах и в случае необходимости обращаться за помощью к взрослым.

Процесс адаптации у детей проходит по-разному. У одних – быстро, они хорошо входят в учебный процесс, у других процесс затягивается. Причинами этого могут быть и разные требования со стороны учителей-предметников, и обширный поток информации, незнакомые слова, термины, неумение пользоваться словарями, справочниками. Часто причиной этого может быть и чувство одиночества, недостаток теплоты и внимания, которое ученик получал от учителя начальных классов. Для всех детей в переходном процессе характерна повышенная тревожность, снижение работоспособности, забывчивость, неорганизованность, иногда проблемы соматического характера: чаще всего нарушается режим сна, ухудшается аппетит, учащаются соматические заболевания.

Психологическое сопровождение и диагностика адаптации пятиклассников не являются самоцелью психолого-педагогической деятельности, но помогают решить проблемы, о которых мы говорили выше. Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение позволяет проследить динамику формирования личности и дает возможность адекватной коррекции проблем, если они возникают.

Система психолого-педагогического сопровождения разработана на основе рекомендаций М. Р. Битяновой. Система М. Р. Битяновой позволяет проводить массовое обследование, она информативна и оперативна, не занимает много времени (два урока по 45 минут). Кроме того, система позволяет проводить и индивидуальное обследование ребенка в случае такой необходимости. Работа по этой системе предполагает создание электронного банка данных с содержательными характеристиками учеников школы. Получаемый материал помогает более четко организовать учебно-воспитательный процесс в школе с учетом индивидуальных особенностей развития детей.

В процессе диагностического обследования мы изучаем следующие параметры учащихся 5-х классов.

1. Познавательная сфера (произвольность психических функций, развитие мышления, работоспособность и темп учебной деятельности, внимание и его особенности, особенности развития памяти, развитие речи). Предпочтение отдается многоинформативным методикам, например, тестам Бурдона (корректурная проба) или тестам Амтхауэра.

2. Взаимодействие со сверстниками. Используются разные вариации социометрических методик («Лестница», «День рождения», «Подарок» и т.п.).

3. Взаимодействие с учителями. Методики «Моя учительница», «Мои уроки». Анкета «Отношение к школе» и т. п.

4. Поведенческая саморегуляция. Методика «Психологический анализ особенностей адаптации» (Л. М. Ковалева, Н. Н. Тарасенко).

5. Активность и независимость. Рисуночные методики. Методики самооценки.

6. Уровень тревожности. Рисуночные методики. Методики на измерение уровня тревожности у детей.

7. Наличие и характер учебной мотивации. Рисуночные пробы «Я в школе» (Е. А. Бугрименко, А. Л. Венгер), методики ранжирования М. Г. Лускановой, анкета «Отношение к школе».

### Список литературы

1. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальных классах [Текст] / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова и др. – М. : Совершенство, 1998.

2. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.

3. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – Кн. 3.

4. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 2006.

5. Сборник психодиагностических методик для психологов системы народного образования [Текст]. – СПб.: ПОЛИТЕХНИКА, 1993.

6. Школьный психолог: журнал (прил. к газете «Первое сентября») [Текст]. – № 12. – 2000. – № 33; 2000. – № 8; 2002.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

В настоящее время проблема различий между детьми по одаренности вызывает большой интерес. Несомненны реальность и значимость этой проблемы. В нашей стране выполнены фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Кедров, А. В. Брушлинский и др.), общих и специальных способностей (Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес и др.), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (В. С. Мерлин, Э.А. Голубева и др.).

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей, учащихся составляет новую задачу совершенствования системы образования. Развитие и воспитание одаренных и талантливых детей решает насущную задачу формирования творческого потенциала общества.

Важно, чтобы ребенок с повышенной восприимчивостью к учению и ранними творческими проявлениями не задержался в своем развитии, не лишился условий для полноты и своевременности приложения своих сил. Задачу изучения ранних признаков одаренности можно определить так: сквозь возрастные достоинства интеллекта выявить в той мере, в какой это возможно, уже собственно индивидуальные его черты в развитии.

В мировой педагогической науке и практике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности одаренных детей. В условиях, когда за точку отсчёта принимается содержание образования их «ординарных» сверстников, можно вычленить два основных подхода к решению этой проблемы. Первый базируется на изменении количественных, второй – качественных характеристик. К количественным характеристикам содержания образования относятся объём учебного материала и темп обучения; к качественным – соотношение различных направлений моделирования содержания, характер его подачи.

Стратегии разработки содержания учебной деятельности, опирающиеся на изменения количественных параметров содержания образования:

– стратегия ускорения, предполагающая увеличение темпа (скорости) прохождения учебного материала;

– стратегия интенсификации, предполагающая не изменение темпа усвоения, а увеличение объема или, говоря точнее, повышение интенсивности обучения, что в определенном смысле является альтернативой стратегии ускорения.

Многочисленные зарубежные исследования феномена одаренности обеспечили основу для выработки требований к программе обучения одаренных детей. Эти требования наиболее полно сформулированы и изложены С. Кэпленом.

Таким образом, содержание программы обучения должно быть основано на изучении глобальных основополагающих тем; интеграции тем и проблем, относящихся к разным областям знаний; использовании принципа междисциплинарности; рассмотрении задач «открытого типа», то есть не имеющих единственного и окончательного решения; соблюдении принципа высокой степени насыщенности содержания.

В ходе психодиагностического обследования учащихся 4 класса, обучающихся по программе эстетического развития, были выявлены уровни невербальных общих способностей: уровень развития интеллекта по тесту Дж. К. Равена и уровень развития параметров творческого мышления по тесту П. Е. Торренса.

Анализ результатов теста Равена показывает преобладающий уровень интеллекта выше среднего (71,4 % учащихся), а также высокого (21,4 %). Отсутствует уровень интеллекта ниже среднего. Данные свидетельствуют о том, что все учащиеся класса эстетического развития обладают развитой способностью к систематической интеллектуальной деятельности, развитыми свойствами произвольного внимания (концентрацией, устойчивостью, переключаемостью), владеют логическими операциями анализа, синтеза, аналогии, сравнения и обобщения. Интеллектуальное развитие выше средневозрастного уровня является основой для творческой продуктивности.

Анализ результатов теста ТТСТ (А) выявил, что преобладающими уровнями показателей творческого мышления по параметрам беглости, гибкости и оригинальности являются средний и выше среднего. Показатель разработанности идеи представлен в основном уровнями ниже среднего и средним. Низкий уровень по показателю разработанности идеи имеют 9 % учащихся. Средние значения всех показателей креативного мышления в классе находятся в пределах возрастной нормы.

Высокий уровень отдельных показателей творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность мышления) отмечается у 10

учащихся (45,5 %). Для данной группы характерны следующие особенности творческого мышления: высокая скорость и продуктивность мышления, способность к порождению большого числа идей в виде образов или рисунков (4,6 % учеников); способность использовать разнообразные стратегии решения проблемных ситуаций, переходить от одного аспекта проблемы к другому, выдвигать разнообразные идеи, гибкость мышления, хорошая информированность и высокая мотивированность (9,1 % учеников); высокая интеллектуальная активность, способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных и банальных (9,1 % учеников).

Важно отметить и такой аспект в проблеме одаренности, как сложность предвидения хода дальнейшего становления одаренности. Как показывают наблюдения, дальнейшее развитие может протекать по-разному, но чаще всего происходит постепенное выравнивание одаренных детей со сверстниками.

Проблема прогнозирования развития, предсказания возможных достижений ребенка наименее разработана, так как специальные исследования степени зависимости темпа созревания и развития личности от генотипических и средовых влияний чрезвычайно сложны. В настоящее время поиск надежных оснований для прогноза развития умственных способностей продолжается.

**Н. В. Некрасова**

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА  
(авторская разработка практического занятия  
по разрешению конфликтной ситуации подростками  
в рамках классного часа)**

В современном мире, чтобы быть успешным, не обойтись без знаний и умений, касающихся эффективного общения.

Подросток в силу особенностей своего возраста конфликтен. Зачастую конфликт в подростковой среде возникает «из ничего». Чтобы быть успешным в среде подростков, в референтной среде, ребенку нужно не только уметь разворачивать конфликт (а зачастую уровень этих умений достаточно высок), но и владеть техниками и умениями предупредить или конструктивно разрешить конфликт. А уровень этих умений у подростков оставляет желать лучшего (об

этом говорят и запросы подростков на психологическое консультирование).

*Конфликтная компетентность* – это освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне позитивного овладения способами регуляции поведения. Она зависит от уровня осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

В нашей школе большее внимание уделяется формированию и развитию социально-психологической компетентности как учителей, так и обучающихся. В рамках цикла занятий для подростков по повышению конфликтной компетентности были разработаны и проведены несколько тренинговых занятий (по запросам самих учащихся и классных руководителей).

Вся работа по формированию и развитию конфликтной компетентности подростков проводилась в 2 этапа:

1. *Просветительская работа – уровень «знаний»*: формирование понятий «конфликт», «стратегия поведения в конфликте», «формула конфликта», беседа о правилах предупреждения конфликта, плюсов и минусов конфликта и пр. Первый этап проводился классным руководителем (после посещения занятий Психологической мастерской для педагогов школы) в течение нескольких классных часов.

2. *Психологический практикум – уровень «умений»*. Второй этап проводился в виде тренинговых занятий с учащимися под руководством школьного психолога при участии классного руководителя.

*Цель тренингового занятия*: развитие умений анализировать конфликтные ситуации и разрешать конфликты. *Задачи*: проиграть конфликтные ситуации и найти наиболее эффективную линию поведения в конфликте. *Косвенные задачи*: работа на осознание подростками некоторых важных моментов, касающихся психологического климата класса, темы лидерства, темы собственной самооценки, доминирующих стратегий поведения в конфликте и пр. *Время проведения*: 2 урока (без перемены).

*Ход проведения занятия*.

1. Анонимное анкетирование всех присутствующих с целью получения ответа на вопрос: «Чью фамилию ты бы сейчас написал, если бы тебе нужно было выбрать человека для разрешения конфликтной ситуации, при этом он должен удовлетворять двум условиям: должен быть компетентным в разрешении конфликтов и должен быть достаточно объективным».

2. Из всех написанных фамилий выбирается 3 человека (по критерию «самое большое количество голосов»), которые избираются в Экспертный конфликтный совет. Классный руководитель занимает позицию внешнего наблюдателя.

3. Класс объединяется в 3–5 групп (в зависимости от количества учащихся). Каждой группе дается пакет документов, содержащий описание типичной конфликтной ситуации (заранее подготовленной), вопросы-подсказки, текст самого задания.

4. В каждой группе выбирается лидер группы на время тренингового занятия, секретарь группы и «хранитель времени» (на усмотрение группы).

5. Группы работают над заданием в течение 15–25 минут.

6. В это время все пакеты документов (3–5 штук, в зависимости от количества групп) представляются членам Экспертного конфликтного совета для анализа и определения своих способов выхода из конфликтной ситуации (это может быть решено или коллегиально, или индивидуально, как решит совет).

7. Группы отвечают по очереди. Затем можно задавать вопросы представителям других групп, наблюдателю и ведущему, дополнять их высказывания.

8. В завершение Экспертный конфликтный совет высказывает свое независимое мнение и предлагает возможные выходы из конфликтных ситуаций. Ведущий и наблюдатель могут прокомментировать высказывания.

9. Обратная связь. Ребятам предлагается ответить на три вопроса (анонимно), таким образом появляется возможность вернуться к теме конфликта:

- Оказалось ли тренинговое занятие полезным?
- Были ли Вам интересны тема и сам процесс?
- Что Вам не понравилось в занятии?

10. Классный руководитель подытоживает результаты нескольких занятий (классных часов) по вопросам повышения конфликтной компетентности учащихся.

В ходе проведения занятия с разрешения учащихся можно вести видеосъемку, которая будет фиксировать ход занятия и благодаря которой на следующем классном часе (уже без психолога) можно будет рассуждать над вопросами: «Кто был самым эффективным?», «Как бы развернулось занятие, если бы?..», «Какие в классе используются стратегии поведения?», «Что нам необходимо изменить в классе?» и пр. Кроме того, возможен совместный просмотр фильма с родителями и его обсуждение (с разрешения учеников).

*Примеры типичных ситуаций, вопросов-подсказок и задач в группе.*

Ситуация № 1. Я должен был прийти домой в 9 часов вечера, но задержался почти на час (время пролетело незаметно). Когда я зашел в квартиру, мама сразу начала на меня кричать: она обзывала меня, ругала и угрожала наказаниями. Я взбесился, убежал к себе в комнату и никого не пуская.

Мама не разговаривала со мной несколько дней, запретила пользоваться компьютером, телефоном, общаться с друзьями. Я сильно обиделся на маму.

Ситуация № 2. Мы с приятелями решили провести время вместе. В последнее время мы редко собираемся вместе. Собрались у меня дома и начали обсуждать, куда мы пойдем. Я предложил пойти в боулинг, другой – в интернет-кафе. У третьего не оказалось денег (у него почти всегда нет денег на развлечения), и он готов был просто погулять по улице.

Мы начали спорить, никто никому не уступал. Третий обиделся на замечание, что у него никогда нет денег и с ним никуда не сходишь, и убежал из квартиры. Оставшись вдвоем, мы решили никуда не ходить. Через 10 минут мы разошлись. Отношения между нами разладились, а жаль.

Ситуация № 3. У меня есть очень хороший друг, но в последнее время я стал замечать, что у нас с ним разные взгляды на вопросы, на ситуации. Мы начали часто спорить, обижаться друг на друга. Теперь мы мало времени проводим вместе, потому что нам сложно существовать мирно, мы не можем найти общего языка. Нам хотелось бы быть друзьями по-прежнему.

Ситуация № 4. У меня часто возникают споры с родителями по поводу моих увлечений и интересов. Родители считают мои увлечения неправильными и запрещают мне ими заниматься. Я обижаюсь на родителей и говорю, что я уже взрослый. Родители заводятся и иногда повышают на меня голос, говорят, что все эти увлечения влияют на психику. Я начал обманывать родителей, что я больше этим не интересуюсь, но мне это вранье неприятно, я хочу, чтобы мои взаимоотношения с родителями были по-прежнему хорошими.

*Примерные вопросы-подсказки (одинаковы для всех ситуаций)*

- Что явилось основанием конфликта?
- По чьей инициативе возник конфликт?
- Что спровоцировало конфликт?
- Что способствовало усилению конфликта?
- Какие чувства и мысли были у участников конфликта?



- Кто должен был первым попытаться выйти из конфликта?
  - Что нужно было сделать по-другому?
  - Каким образом можно было сохранить самообладание?
  - Что означает «встать на позицию другого» в данной ситуации?
  - Что нужно сделать в следующий раз по-другому?
  - Можно ли восстановить отношения и каким образом?
- Задачи* (одинаковы для всех ситуаций):
- разобрать ситуацию (в том числе и с помощью вопросов-подсказок);
  - найти выход из конфликтной ситуации.

**Г. А. Рудакова**

## **РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

Проблема формирования и развития коммуникативной культуры учащихся – одна из ключевых в современной психолого-педагогической литературе. Современная школа уделяет недостаточно внимания развитию коммуникативных умений и навыков, начиная от развития устной речи до развития навыков общения, формирования навыков сотрудничества, как в урочной, так и внеурочной работе, умения работать в команде, что является основой для формирования коммуникативной компетенции.

Анализ работы современной школы показывает, что большинство пятиклассников, проходящих процесс адаптации к среднему звену, испытывают трудности в учебе, связанные не столько с тем, что учатся у разных учителей или изменились требования к учебной работе, а с тем, что учащиеся испытывают дефицит общения и не имеют базовых коммуникативных навыков. Большая часть школьников в своих ответах отмечает, что испытывает трудности в общении как со своими сверстниками, так и с учителями, им присущи небольшие проблемы и страхи, что также свидетельствует о недостаточности коммуникативных умений.

Общение социально, сегодняшняя ситуация в обществе напрямую зависит от изменений мотивации структуры интересов подростков, поэтому изучение особенностей общения младших подростков актуально.

Б. Г. Ананьев подчеркивал, что особой и главной характеристикой общения как деятельности является то, что через него строятся отношения с другими людьми.

Общение – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека. Общение рассматривается как вид деятельности, направленный на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых, личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи и учебно-воспитательного влияния друг на друга. Проблема общения относится к числу важнейших для подростка сфер деятельности. Анализ работ по проблеме общения показывает, что эта проблема изучена многими авторами.

К. Левин рассматривал общение в подростковом возрасте с точки зрения социально-психологического явления. Автор считает, что в этом возрасте расширяется жизненный мир подростка, круг его общения, групповой принадлежности.

Ведущим видом деятельности подросткового возраста, по мнению Т. В. Драгуновой, Н. С. Кона и др., является общение. Эти исследователи сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для подростков общение со сверстниками, т.к. оно находится в центре жизни подростка, во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности. Л. И. Божович отмечает, что у подростков привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками. В процессе общения у подростков могут возникать различные затруднения.

Исследование общения ведется как в практических, так и теоретических направлениях. Разработкой проблемы общения занимались такие психологи, как А. А. Бодалев, М. М. Рыбакова, А. В. Мудрик, Л. М. Фридман, М. Ю. Кулагина, Р. С. Немов, Л. А. Петровская, В. А. Кан-Калик, А. С. Прутченков и многие другие. На современном этапе развития психологии проблемой общения подростков занимаются А. Г. Грецов, Л. Ф. Анн и многие другие.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы попытались определить основные проблемные зоны в сфере коммуникативной компетентности.

Учащимся 9–10-х классов было предложено ответить на вопросы анкеты (результаты приведены в табл.).

Таблица

Уровень сформированности коммуникативных умений и навыков среди учащихся 9–10-классов, %

Коммуникативные умения	9-й класс		10-й класс	
	Тяжело	Легко	Тяжело	Легко
Говорить перед классом	82	18	48	52
Отвечать у доски	76	24	51	49
Говорить последовательно	90	10	76	24
Учитывать мнение других	63	37	64	36
Внимательно слушать других	76	24	58	42
Считаться с мнением других	84	26	58	42
Корректно разговаривать или вести беседу	69	31	54	46
Увлечь других	53	47	52	48

Анализ показывает, что школьники испытывают серьезные трудности в вопросах коммуникативной культуры: трудно говорить перед классом – 82 и 48 % соответственно; говорить последовательно – 90 и 76 %; считаться с мнением других – 84 и 58 % и т.п. Процентное соотношение меняется между 9 и 10-м классами, но не намного. Это говорит о том, что проблемы развития коммуникативной компетентности не решаются в рамках учебных и внеучебных занятий. Учащиеся отмечают также затруднения в таких коммуникативных умениях, как умение слушать другого человека, высказать собственное мнение. Это позволяет нам говорить о том, что учащиеся испытывают дискомфорт в тех ситуациях, где происходит интеракция.

Мы попросили учителей оценить ответы учащихся (участвовало 20 учителей данной школы), они сделали это достаточно критично. Учителя отметили отсутствие у учащихся таких коммуникативных умений, как: неумение логично говорить – 56 %; неумение отстаивать свою точку зрения – 46 %; бедность словаря и нехватка слов при разговоре – 71 %; неумение слушать других – 47 %; отсутствие потреб-

ности считаться с мнением другого человека – 51 %; неуверенность в себе – 27 %; неумение работать сообща, в группе – 46 %.

Мы видим, что педагоги также подчеркивают низкую коммуникативную компетентность учащихся, но при этом в своей работе не используют или почти не используют методические приемы, способствующие развитию коммуникативных умений и навыков (групповую работу, дискуссии). Применение таких форм работы способствует развитию практической коммуникации, снижая дефицит общения в социальной среде. К сожалению, на уроках и во внеурочной деятельности преобладает доминирование учителя, т.е. учитель организует, инструктирует, ставит проблему и сам же ее решает, исправляет, оценивает – словом, принимает все на себя, а ученик только отвечает, воспроизводит, воспринимает, слушает, следит за деятельностью учителя, что также не способствует социально-коммуникативной компетентности, при этом мы говорим о личностно-ориентированном обучении.

Решение данной проблемы возможно, если будет происходить развитие коммуникативной культуры и учащихся, и учителей, при этом большое внимание должно уделяться специальным занятиям по развитию коммуникативных навыков, которые могут проводить педагоги-психологи школ, учителя-предметники. В школе должны быть созданы условия для проявления и развития творчества, роста самостоятельности учащихся, должно происходить изменение ситуации общения.

### **Список литературы**

1. Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроке и во внеклассной работе: игровые упражнения [Текст] / Н. И. Дереклеева. – М. : 5 за знания, 2005.
2. Черникова, Т. В. Как управлять педагогическим коллективом развивающей школы [Текст] / Т. В. Черникова. – М., 2006.

**Э. В. Рыбакова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

Подростковый возраст – это самый трудный и самый сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Наиболее важным отличительным признаком этого

периода являются фундаментальные изменения, происходящие в сфере самосознания подростка, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Согласно утверждению Б. Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности [1, с. 89].

Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению собственного поведения молодого человека. «Я-концепция в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности» [2, с. 33]. Как показывают многочисленные исследования, наличие позитивной Я-концепции в этом возрасте является необходимым условием положительного развития и успешной социальной адаптации. Напротив, «негативная Я-концепция у подростка обуславливает снижение самоуважения и приводит к социальной дезадаптации» [5]. Вышесказанное позволяет утверждать, что работа по развитию позитивной Я-концепции является доминантой воспитания подростков. В связи с этим особый интерес представляет вопрос, связанный с влиянием педагогической оценки на характер самооценки и Я-концепции подростков.

В отечественной науке комплексное исследование Я-концепции первым провёл Б. Г. Ананьев. Он отметил важность педагогического влияния на становление личности ребенка. Автор выделил две основные функции педагогической оценки: ориентирующую (воздействие на интеллектуальную сферу) и стимулирующую (воздействие на аффективно-волевую сферу личности). «Сочетание этих функций, – писал он, – формирует знание ребенка о самом себе и переживание им собственных качеств, то есть самосознание и самооценку. Оценочное воздействие воспитателя влияет также на складывающиеся взаимоотношения детей в классе, их самооценку, выражающуюся, например, в популярности и репутации каждого отдельного ученика» [6, с. 213].

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Разрабатываются вариативные модели сопровождения, формируется его инфраструктура. На современном этапе роль служб сопровождения является как никогда актуальной, так как в педагогической деятельности осуществляется переход от массового унифицированного образования к образованию

дифференцированному, ориентированному на способности, возможности и здоровье ученика, его потенциальные ресурсы.

Развитие и становление модели психолого-педагогического сопровождения проходит поэтапно. Приведем один из примеров, разработанных и апробированных в нашей работе.

*Первый этап* – проработка нормативно-правовой документации, позволяющей решать вопросы нормативного и правового обеспечения, включающей: 1) Закон РФ «Об образовании»; 2) Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года; 3) Письмо МО РФ от 27.06.2003 № 23-51-513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

*Второй этап* – определение основных форм работы с педагогическим коллективом. Администрацией школы и психологом проводятся обучающие психолого-педагогические семинары по педагогической рефлексии. Повышение профессиональной компетентности педагогов осуществляется через работу творческих групп учителей, на заседаниях предметных методических объединений и через самообразование. Умения и навыки вырабатываются на практикумах, тренингах, включенных в программу творческой группы, а также непосредственно в ходе опытно-экспериментальной работы.

*Третий этап* – определение цели и задач психолого-педагогического сопровождения УВП.

Цель: создание психологических условий для нормального развития и успешного обучения подростков.

Задачи:

1) создание для подростков эмоционально благоприятного микроклимата в классе при общении с детьми и педагогическим персоналом;

2) изучение индивидуальных особенностей развития подростков в единстве интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер их проявления;

3) оказание помощи подросткам, нуждающимся в особых обучающих тренингах, специальных формах организации их деятельности;

4) своевременная диагностика и коррекция нарушений в поведении подростков;

5) повышение психологической компетентности педагогов по вопросам воспитания подростков.

*Четвертый этап* – определение характерных проблем данного образовательного учреждения, которые необходимо решать в настоящее время.

Работа с педагогическим коллективом предполагает:

- информирование, консультирование педагогов по вопросам психологического развития старших подростков;
- проведение для педагогов практикумов, лекций, семинаров, тренингов, соответствующих цели и задачам психолого-педагогического сопровождения;
- психологическое сопровождение педагогических инноваций (переход на профильное обучение, проведение единого государственного экзамена).

Ожидаемые результаты внедрения системы психолого-педагогического сопровождения УВП:

- успешная адаптация учащихся в УВП к инновациям;
- гармоничное развитие учащихся, способных к дальнейшему развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов;
- успешная адаптация и социализация выпускников школы;
- создание мониторинга психологического статуса школьников.

Подводя итог сказанному, можно зафиксировать промежуточные результаты работы:

- педагогические работники отмечают, что их работа в новых условиях стала более осмысленной, последовательной и целенаправленной; они реально увидели и перспективу преодоления тех трудностей, с которыми сталкиваются в процессе организации сопровождения школьников, и реальные возможности нового педагогического подхода;
- разработан алгоритм психолого-педагогического сопровождения УВП;
- разработана схема взаимодействия в работе педагогов и родителей;
- рассмотрены различные варианты отклонений в развитии и поведении у старших подростков с выявлением причин и разработкой конкретных рекомендаций.

Предлагаемая модель сопровождения включает изменения не только в содержании образования, но и охватывает организацию всего процесса жизнедеятельности детей и вопросы управления ОУ. При таком подходе психолого-педагогическое сопровождение уже не может рассматриваться как «сфера обслуживания», «сервисная служба», а выступает как неотъемлемый элемент системы образования, равноправный партнер структур и специалистов иного профиля в решении задач обучения, воспитания и развития нового поколения.

## Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб., 1980. – 288 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М., 1986. – 252 с.
3. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Текст]: письмо Министерства образования Российской Федерации от 27. 06. 2003 г. № 23-51-513/16 // Вестник образования России. – 2003. – № 17 (сентябрь).
4. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / Под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 324 с.
5. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М. : Просвещение, 1994. – 301 с.
6. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 529 с.

**Л. А. Касаткина**

### **КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В СЕМЬЕ С ПОМОЩЬЮ ЗАНЯТИЙ АРТ-ТЕРАПИИ (на примере исследования школьников среднего звена)**

Любая семья является интимной социальной группой, жизнь в которой имеет свою специфику; люди, которые ее создают, – индивидуальны и неповторимы. Главное, что отличает семьи, – это характер атмосферы, которая царит в семейных отношениях [1, с. 89].

Характерный для той или иной семьи более или менее устойчивый эмоциональный настрой принято называть психологическим климатом (синоним – психологическая атмосфера.) Он является следствием семейной коммуникации, то есть возникает в результате совокупности настроений членов семьи, их душевных переживаний и волнений, отношения друг к другу, другим людям, работе, окружающим, общественным событиям [2, с. 79]. Следовательно, не только особенности ролевых и межличностных отношений членов семьи отражаются на ее психическом состоянии (микроклимате), но и он, в свою очередь, влияет на межличностные отношения ее членов, на их мироощущение, самооценку, саморегуляцию и жизнеспособность семейного коллектива в целом. Понятия «благополучная», «не совсем благополучная», «неблагополучная семья» характеризуют



ют содержание устоявшихся в ней отношений и процессов, обуславливающих атмосферу повседневной жизни.

В подростковом возрасте часто возникают проблемы взаимопонимания с родителями. Дети 11–13 лет испытывают выраженную потребность в семейной общности, поэтому их очень привлекает задача самоопределения в семье [3, с. 84]. В то же время они самодостаточны, умны и рефлексивны, чтобы анализировать свои проблемы и проблемы своих близких; последнее доставляет им особое удовольствие. К наиболее щадящим методам выявления проблем можно отнести групповую арт-терапию. Изобразительная деятельность во многих случаях позволяет обходить «цензуру сознания», поэтому предоставляет уникальную возможность для исследования бессознательных процессов, выражения и актуализации латентных идей и состояний, тех социальных ролей и форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде либо слабо проявлены в повседневной жизни [4, с. 9]. Через групповую деятельность и детям, и их родителям проще найти точки соприкосновения. Анализируя проблемы, имеющихся у детей, родители лучше осознают свои трудности, а следовательно, закладывают основу для преодоления негативных последствий собственного воспитания. При таком подходе взрослый человек начинает осознавать, что процесс самовоспитания безграничен, что его перспективы огромны, а значит, «есть выход в конце туннеля» [5, с. 118].

В дальнейшем мы хотим исследовать процесс коррекции психологического климата в семье с помощью занятий арт-терапией. Для этого было разработано 4 арт-терапевтических занятия для подростков 6 класса и их родителей. На первом и последнем занятиях, помимо творческой совместной работы, будет проводиться диагностика. Сравнив полученные результаты, можно будет судить об эффективности применяемой методики. На основании полученных выводов будет разработана программа занятий арт-терапии по коррекции психологического климата в семье, имеющих детей младшего подросткового возраста.

### **Список литературы**

1. Андреева, Т. В. Семейная психология [Текст] : учеб. пособие / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004.
2. Гребенников, Н. В. Основы семейной жизни [Текст] / Н. В. Гребенников. – М. : ЭКЗАМЕН, 1991.

3. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов [Текст] / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006.
4. Практикум по арт-терапии [Текст] / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; под. ред. Е. Г. Силяевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

**О. В. Трескина**

## **ВОЗМОЖНОСТИ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ И АСПИРАНТОВ**

Деятельность социально-психологической группы Института социально-экономического развития территорий Российской академии наук (ИСЭРТ РАН) реализуется по следующим направлениям: организационно-методическая работа, психологическая диагностика, психологическое просвещение, профилактическая работа, развивающая и коррекционная работа, консультативная работа, научно-исследовательская деятельность, социально-культурная деятельность. Среди используемых методов работы (консультирование, лекция, социально-психологический тренинг) особое место занимает арт-терапия.

Обращение к творчеству, по мнению А. И. Копытина, Л. Д. Лебедевой, Н. Е. Пурнис, способствует раскрытию личностного потенциала, психологическому оздоровлению, обретению нового смысла в жизни и труде, достижению успеха в профессиональной деятельности. Основная цель проведения арт-терапевтических занятий – создание пространства для свободной творческой деятельности.

Использование арт-терапевтических техник в психологической работе с молодыми учеными связано с активизацией творческого потенциала, в том числе творческих проявлений в исследовательской деятельности; обучением навыкам рефлексии, осознанием профессионально-личностных возможностей; улучшением социально-психологического климата в коллективе, повышением социальных тенденций, развитием эмпатийных способностей; снижением негативных эмоциональных проявлений (стресса, усталости, тревожности, агрессивности). Основными видами деятельности на занятиях являются: экспрессия, коммуникация, символизация.

Для тренинговых занятий по принципу открытой группы молодым ученым предлагаются следующие темы: «Свобода в творчестве и в жизни», «Мой образ времени», «Мои социальные роли», «Стресс в нашей жизни», «Навыки самопрезентации», «Коллектив: стратегия выживания», «Мой путь в науке».

По данным опросов, проведенных по завершении арт-терапевтических тренингов, наибольшее влияние оказывают занятия на снятие эмоционального напряжения (в значительной степени и сильно – 57,1 % опрошенных) и активизацию творческих способностей участников (85,7 %). Об улучшении взаимоотношений с коллегами в разной степени говорят 85,7 % участников.

Особо важным для участников в процессе проведения занятий оказывается «понимание и принятие каждого мнения», «осознание причин своего эмоционального состояния», «воспоминание о детских впечатлениях», «неформальное общение с коллегами». Существенно то, что о развитии своих профессионально-личностных возможностях в ходе занятий говорят 71,4 % участников. Наибольший интерес вызывают такие художественные материалы, как краски, фольга, уголь, техника коллажа. Именно эти материалы особенно способствуют снятию эмоционального напряжения, развитию рефлексивных способностей.

Арт-технологии используются также в деловых играх для школьников по развитию коммуникативных навыков, в профориентационном тренинге «Твой выбор», в тренинговых занятиях для аспирантов первого года обучения, в индивидуальном консультировании. Так, эффективной техникой является скульптурное моделирование с помощью фольги «Человек и его дело». В зависимости от цели занятия она может служить образным воплощением представления участников об ученом, экономисте, предпринимателе, педагоге.

Арт-терапия является эффективным методом в психологическом сопровождении школьников и аспирантов ИСЭРТ РАН: положительные результаты наблюдаются в эмоциональном самочувствии участников, в социально-психологическом климате коллектива, в развитии навыков самопознания. Это происходит за счет представления пространства свободной творческой деятельности, механизмов группового взаимодействия, активной рефлексивной деятельности участников.

## **ТРАДИЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЯ ИСКУССТВОМ**

Вопросы здоровьесбережения подростков были актуальны во все времена. Но особенно теперь, когда школу называют не только «школой знаний», но и «школой болезней», их актуальность возросла. Действительно, состояние здоровья подрастающего поколения сегодня вызывает тревогу: за последние годы втрое увеличилось количество детей и подростков с хронической патологией. 25–30 % детей, приходящих в школу, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, а среди подростков уже более 80 % нельзя назвать абсолютно здоровыми (по некоторым другим исследованиям этот процент еще выше). Таким образом, годы учебы в школе не только пополняют багаж знаний, умений и навыков, но и перечень таких заболеваний, как болезни костно-мышечной системы, органов зрения, дыхания, пищеварения, нервные болезни, сердечно-сосудистые. Причинами являются многие факторы: экономические, социальные, наследственные. К сожалению, нельзя исключить школьный компонент: это и нервно-физические перегрузки и психоэмоциональные проблемы подросткового возраста. Занятия подростков в учреждениях дополнительного образования музыкально-эстетической направленности могут снять и непосредственно снимают ряд перечисленных выше проблем. Дополнительное образование детей остается сегодня гибкой социально-педагогической системой, способной создавать условия для личностного, профессионального, творческого развития и эмоциональной реализации каждого подростка. Система дополнительного образования выполняет не только развивающую, обучающую, воспитывающую, но и социально-педагогическую, реабилитирующую, компенсаторную, профилактическую, здоровьесберегающую функции.

Инновационные процессы в системе дополнительного образования детей напрямую связаны с включением в практику учреждений дополнительного образования здоровьесберегающих педагогических технологий на основе музыкально-эстетических занятий. Обогащение дополнительного образования новыми здоровьесберегающими технологиями, такими, как *музыкально-эстетические*

*практики*, сегодня выступает как стратегическое направление развития системы дополнительного образования подростков.

Очевидно, что при существующих нынешних стратегических направлениях здоровьесберегающих технологий ниша дополнительного образования подростков уникальна. Можно сказать, что, реализуя основные цели и задачи процесса здоровьесбережения подростков, сфера дополнительного образования музыкально-эстетического направления с ее традициями и опытом значительно расширяет возможности этого процесса, вместе с тем решая свои специфические задачи.

Лечение музыкотерапией должно занять одно из приоритетных мест в технологиях здоровьесбережения современных подростков. В России музыкотерапию Минздрав признал официальным методом лечения в 2003 г. Музыкотерапия в последнее время становится признанной наукой. В целом ряде западных вузов сегодня готовят профессиональных докторов, врачующих музыкой. Россия также взяла на вооружение этот опыт. При Музыкальной академии имени Гнесиных создано отделение музыкальной реабилитации. Отделение музыкотерапии и реабилитации успешно работает и в Российской академии медицинских наук. Педагогам-музыкантам необходимо идти в ногу с актуальными тенденциями в науке. Музыкальная терапия вместе с арт-терапией, то есть терапией средствами изобразительного искусства, может стать эффективным методом лечения школьных неврозов, которые сегодня все чаще поражают учащихся. Музыкально-эстетические практики могут дать уникальную возможность реализовать в подростковой среде здоровьесберегающие технологии. Ведь не случайно в Прибалтийских государствах уже несколько десятилетий занятия музыкой и бальными танцами включены в учебный план всех общеобразовательных школ.

Начиная с XIX века наука накопила немало жизненно важных сведений о воздействии музыки на человека, полученных в результате экспериментальных исследований. Научно доказано, что музыка может укреплять иммунную систему, что приводит к снижению заболеваемости, улучшению обмена веществ и активизации восстановительных процессов. В начале XX века было экспериментально доказано, что музыкальные звуки заставляют вибрировать каждую клетку нашего организма, электромагнитные волны воздействуют на изменение кровяного давления, частоту сердечных сокращений, ритм и глубину дыхания. Не случайно в современной медицине все большее распространение получает, наряду с фито- и арт-терапией,

музыкотерапия – восстановление здоровья при помощи занятий музыкой, которые ведутся в нескольких направлениях:

- влияние отдельных музыкальных инструментов на живые организмы;
- влияние музыки гениев человечества, индивидуальное воздействие отдельных произведений композиторов;
- воздействие на организм человека традиционных народных направлений.

На сегодняшний день в педагогической практике существует большое количество методик по здоровьесберегающим технологиям, основывающимся на музыкально-эстетических занятиях, но в каждой из них главной идеей является тот комплекс социокультурных условий, который мы перечисляем:

- эмоциональная насыщенность занятий в процессе музыкально-эстетических практик;
- создание атмосферы сотворчества, характеризующейся доверительностью, открытостью, свободным творчеством, культурой взаимодействия подростков между собой и руководителем;
- включение в репертуар ансамбля образцов народной и классической музыки, народного художественного творчества с новым ансамблевым звучанием;
- реализация развития творческого потенциала в свободно выбранном подростком виде музыкально-творческой деятельности, что способствует субъектности подростка;
- наличие гуманистически ориентированной творческой социокультурной среды, обеспечивающей осуществление целенаправленной педагогической поддержки в развитии творческого потенциала подростков;
- возможность самоуправления с элементами включенности семьи, позволяющее реализовать подросткам свои индивидуальные интересы, укрепить и развить социальные позиции и роли, обеспечить включение родителей в процесс воспитания и развития творчества участников музыкально-эстетических практик;
- наличие музыкально-терапевтических элементов, позволяющих снимать ряд медицинских диагнозов;
- психологическая и эмоциональная раскрепощенность подростков.

Прежде всего необходимо отметить, что особенности музыкально-эстетических практик состоят в ярко выраженном эмоциональном, психофизиологическом характере воздействия на личность подростка. Во время их проведения реализуются модели эмоцио-

нально-чувственного восприятию мира, духовного опыта людей. Воздействие музыки на глубочайшие слои эмоций, на душу несравненно сильнее, чем у других видов искусства. Современная концепция музыкального творчества подростков рассматривает музыкально-эстетические практики как способ развития личности, на которой могут произрастать духовные, нравственно-эстетические и творческие потенциалы.

### Список литературы

1. Барышникова, З. А. Труд учителя музыки: художественно-педагогическое творчество [Текст] / З. А. Барышникова, Л. Л. Романова // Педагогика. – 1995. – № 2.
2. Бехтерев, В. М. Творчество с точки зрения рефлексологии [Текст] / В. М. Бехтерев // Гений и творчество Грузенберг. – М., 1924.
3. Валеева, Ж. С. Социализация личности подростка средствами арт-педагогика в культурно-досуговой деятельности общеобразовательных учреждений [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж. С. Валеева. – Барнаул, 2007.
4. Вендрова, Т. Уроки музыки – уроки жизни [Текст] / Т. Вендрова // Музыка – детям. – Л. : Музыка, 1985. – С. 12–25.
5. Голубева, Н. В. Музыкальное воспитание как компонент «лечебной педагогики» в условиях детского реабилитационного учреждения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Голубева; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2000.
6. Грот, Н. Я. Устои нравственной жизни и жизнедеятельности [Текст] / Н. Я. Грот // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб, 2000.
7. Клемяшова, Л. М. Возможности использования музыкальных инструментов [Текст] / Л. М. Клемяшова // Научные труды Гос. научно-исследов. ин-та семьи и воспитания. – М. : Гос. НИИ семьи и воспитания, 2004.

**Л. Я. Жилина**

### **РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ САНАТОРНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

Современные социально-экономические реконструкции привели не только к демократизации общества, но и к усилению негативных проявлений, связанных с ростом насилия, увеличением числа неблагополучных семей, детской и подростковой преступностью, значительным ухудшением здоровья детей. Ежегодно около 200 ты-

сяч детей и подростков пополняют ряды воспитанников школ-интернатов санаторного типа. Совокупность переживаемых ими соматических, психологических и социальных проблем отрицательно сказывается на процессе их адаптации к условиям школы-интерната, последующей жизни в социуме.

В нашей работе исследовательской базой для наблюдательной и опытно-экспериментальной практик стала санаторная школа-интернат № 18 г. Таганрога Ростовской области (осуществление диагностических процедур ведется с 2003 года). В ходе изучения психолого-педагогических проблем подростков в школе-интернате было установлено, что значительная часть воспитанников испытывает комплексную дезадаптацию, существенно осложняющую процессы их воспитания, обучения и оздоровления, такие ее виды, как психологическая, социально-психологическая и социальная, характерные для подростков, воспитывающихся в детских домах, школах-интернатах; дезадаптация, связанная с ослабленным соматическим состоянием, обусловленная социальными условиями, в которых воспитывался подросток до поступления в школу-интернат (патогенная); дезадаптация, вызванная проблемами, характерными для подросткового возраста как такового. Стартовым импульсом комплексной дезадаптации, затормаживающей физический и интеллектуальный рост, искажающей эмоциональную конституцию, ограничивающей способности подростка и делающей неадекватными его реакции на окружающий мир, может стать любой из видов дезадаптации.

Комплекс психолого-педагогических проблем воспитанников, специфика социокультурной среды образовательно-оздоровительных учреждений закрытого типа, так же, как и специфика целеполагания, выдвигаемого перед ними, акцентирует необходимость разработки *лично-ориентированных* педагогических технологий. При наличии отдельных элементов мы констатировали отсутствие реализации в практике школы-интерната целостной лично-ориентированной педагогической технологии, акцентирующей ценностный смысл креативного потенциала личности, ориентирующейся на создание для имеющих проблемы подростков условий полноценной социализации. Мы согласны с Е. В. Бондаревской, справедливо, на наш взгляд, утверждающей, что педагогическая лично-ориентированная технология – это способ организации и функционирования содержания, система взаимосвязанных действий педагога и учащихся, направленных на создание культуросообразной среды обучения и обеспечивающих овладение учащимися содержанием обучения на основе



обмена смыслами, индивидуальными способностями, способами учения и личностного саморазвития [1, с 125]. Под этим углом зрения рассмотрим функции психологической службы оздоровительно-образовательного учреждения для детей, нуждающихся в длительном лечении:

- на базе положений личностно-ориентированной образовательной парадигмы психологическая служба совместно с другими специалистами и службами разрабатывает и организует меры, направленные на адаптацию воспитанников в социокультурной среде санаторной школы-интерната;

- организует меры и совместные действия специалистов и служб санаторной школы-интерната, направленные на преодоление дезадаптации воспитанников;

- осуществляет диагностику и мониторинг трудностей, переживаемых воспитанниками, и отклонений в развитии аффективных, когнитивных и конативных структур их психики от возрастной нормы;

- прогнозирует личностное развитие подростков в воспитательной среде санаторной школы-интерната;

- осуществляет мониторинг системы межличностных и групповых взаимоотношений между воспитанниками, а также воспитанниками и другими участниками учебно-воспитательного процесса с целью их гармонизации;

- оказывает непосредственную помощь учителям и подросткам в разрешении трудностей и конфликтных ситуаций;

- проводит консультационную работу, имеющую целью приведение активности воспитанников в соответствие с их соматическим состоянием и требованиями воспитательной среды;

- содействует другим специалистам и службам санаторной школы-интерната в целях создания благоприятной, комфортной социокультурной среды воспитания;

- совместно с другими специалистами и службами санаторной школы-интерната разрабатывает и реализует меры, направленные на сохранение и укрепление психического здоровья воспитанников, гармонизацию ценностно-смысловых оснований их жизнедеятельности, формирование адекватной самооценки образа «Я» и перспективного образа «Я»;

- оказывает консультационную помощь административной службе, учителям, воспитателям и членам семей с целью преодо-

ния и профилактики различных видов дезадаптации воспитанников, становления и развития познавательных интересов воспитанников;

- предпринимает меры к исключению физических, интеллектуальных, эмоциональных перегрузок всех участников учебно-воспитательного процесса, к устранению или ослаблению влияния стрессогенных факторов и ситуаций;

- организует психокоррекционную работу, направленную на преодоление нарушений, вызывающих дезадаптацию (с учетом ее факторов и уровней), уменьшение тревожности, на становление и развитие коммуникативных умений и навыков;

- совместно с другими службами санаторной школы-интерната выявляет подростков, имеющих вредные привычки и проявляющих девиантные формы поведения, разрабатывает и реализует меры, направленные на их профилактику и преодоление;

- принимает меры к повышению уровня психологической компетентности взрослых участников учебно-воспитательного процесса;

- участвует в работе медико-психолого-педагогических консилиумов и комиссий.

Залогом успеха в преодолении дезадаптации и успешной социализации подростков, в последовательном их продвижении от ослабленного соматического состояния к норме является обретение прочного мотивационно-смыслового фундамента. Конечным мерилом качества учебно-воспитательной практики школы-интерната должны стать не столько знания, умения и навыки, осваиваемые воспитанниками (хотя мы вовсе не недооцениваем их важности), сколько опосредствованные ценными социальными и личностными контекстами мотивационно-смысловые координаты жизнедеятельности. Именно на этой основе у личности появляется возможность управлять своим поведением, своими чувствами и переживаниями. Образовательная среда санаторной школы-интерната, деятельность ее психологической службы направлена не только на укрепление здоровья, но на укрепление духовного потенциала личности, что позволит ей найти свое место в жизни и в социуме, таким образом организовать свою жизнедеятельность, чтобы компенсировать внутренними ресурсами личности сложности и ограничения, опосредуемые соматическими проблемами.

В результате разработки и внедрения технологии в практику работы школы-интерната нами были получены следующие суммарные количественные показатели дезадаптации воспитанников (см. табл.).

Таблица

Суммарные количественные результаты преодоления  
и профилактики дезадаптации  
в санаторной школе-интернате № 18 г. Таганрога

Уровни дезадаптации	В начале обучения, % / чел.	В конце обучения, % / чел.
1-й уровень: в основном адаптированные подростки	19,3 / 138	39 / 279
2-й уровень: подростки с признаками ситуативной дезадаптации	47,1 / 336	45,2 / 323
3-й уровень: подростки с устойчивой дезадаптацией	20,3 / 145	11,6 / 83
4-й уровень: подростки с глубокой дезадаптацией	13,3 / 95	4 / 29

Из таблицы видно, что количество дезадаптированных подростков с устойчивой и глубокой дезадаптацией уменьшилось на 18 %, а число подростков в основном адаптированных или с признаками ситуативной дезадаптации, напротив, возросло на 18,1 %. Суммарная положительная динамика составила 36,1 %.

При этом нам хотелось бы еще раз подчеркнуть, что никакое навязывание извне не способно привести к устойчивым результатам. Мы полагаем, что главная задача взрослых в преодолении трудностей подростков – это активизация их собственных внутренних ресурсов и резервов. Вот почему предлагаемая нами личностно-ориентированная педагогическая технология во всех ее компонентах адресуется именно к личности, к проблемам ее самореализации и самоактуализации.

### Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

В настоящее время психологическая служба образования России интенсивно развивается. За прошедшее время существенно изменилась социально-экономическая ситуация в России, которая скорректировала решение задач практической психологии образования в целом и ускорила выделение её специфики разных уровней образования и в учреждениях разных типов (видов).

Изменение ситуации требует построения специфической психологической службы в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ориентированных на развитие личности современного профессионала, конкурентоспособного специалиста, которые учитывали бы соответствие между объективными требованиями, предъявляемыми к человеку со стороны общества и рынка труда, и его субъективными потребностями в развитии и адаптации к быстро меняющимся условиям социума, способного самостоятельно строить свою жизнь, свою семью, находить гармонию внешних и внутренних запросов, проявляя ответственность, творческую активность, гибкость, мобильность, а также способность к самоактуализации и самосовершенствованию.

Эффективность деятельности специалистов психологических служб, реальный статус в таких учреждениях (детских домах, приютах, школах-интернатах), условия работы зависят от того, каким образом спроектирована и организована их деятельность, как построена система взаимоотношений с администрацией, педагогическим коллективом, детьми, родителями в случае проявления насилия, опекунами, приёмными родителями; насколько деятельность и компетентность педагогов-психологов служб соответствует социальным ожиданиям работников образования; насколько психологи продуктивно управляют этими ожиданиями и переводят практические запросы в проблемы, находят пути их решения, активно используют имеющиеся научные и другие ресурсы, выходя на взаимоотношения с другими специалистами как внутри учреждения, так и вне его.

Как показывает анализ деятельности педагогов-психологов в таких учреждениях, она мало чем отличается от деятельности их коллег в образовательных учреждениях другого уровня и вида. То-

гда как эффективность их деятельности во многом будет зависеть от понимания специфики современной психологической службы в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, умения создавать комплексные службы (медико-психолого-педагогические) и проектировать модели психологических служб в условиях реструктуризации сети таких видов образовательных учреждений. Анализируя деятельность педагогов-психологов, можно увидеть, что основные трудности чаще всего связаны с организационными, методическими и технологическими аспектами работы. В настоящее время в системе практической психологии образования реализуются различные концепции и модели служб: концепция практической психологии образования (И. В. Дубровина) с базовыми понятием психологического здоровья; концепция единой психолого-педагогической системы (А. А. Реан), где центральной фигурой, с которой должен работать психолог, является не ребёнок, а педагог; модель психологической профилактики (В. Э. Пахальян), в которой психопрофилактика – системообразующий вид деятельности психолога, и остальные виды органично включены в неё и выступают как средство достижения её целей; концепция психологического сопровождения (М. Р. Битянова), в которой психологическое сопровождение – система деятельности психолога по созданию условий для обучения и психического развития ребёнка; модель психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного самоопределения и адаптации (Г. В. Безюлева), в которой сопровождение – это профессионально-личностное самоопределение и адаптация; модель в сфере дополнительного образования (А. В. Шувалов) предполагает создание кабинетов психологической помощи; модель формирования готовности детей-сирот к труду (Г. А. Заболотный) и другие. Все концепции и модели не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, создавая целостную многоаспектную и вариативную картину деятельности с учётом индивидуальности самого психолога и особенностей конкретного учреждения.

В современной практике работы психологов в рассматриваемых видах учреждений, как правило, наблюдается разрыв между теоретическими положениями и методологическими подходами к организации и содержанию психологической помощи, академическими представлениями специфического развития детей-сирот и функционирования деятельности педагога-психолога в этих учреждениях. Педагог-психолог может опираться на исследование психологии сиротства (А. М. Прихожан), психического развития воспи-

танников детских домов (Н. Н. Толстых, А. Г. Рузкий, А. Н. Авдеева, О. В. Заяц), их эмоционального благополучия (Е. В. Губанихина, Л. В. Бондарева), социализации и адаптации (Г. В. Гудонис, А. В. Лавриенко, Б. П. Пронина, Я. В. Батырова, И. К. Ярославцева и др.), подготовки к семейной жизни (В. Р. Шмидт и др.). Разработан ряд комплексных целевых программ социального воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей («Я – вчера, сегодня, завтра», «Дорога в жизнь» и др.). Наблюдается также разрыв между развивающимся характером психологической службы в этих учреждениях и замедленным темпом подготовки нормативно-правовой документации для этих учреждений, хотя в последние годы и был принят целый ряд федеральных законов, на которые опираются психологи в своей работе. Есть попытка проанализировать специфику должностных обязанностей социального педагога детского дома, учителя-дефектолога и педагога-психолога, заместителя директора по социальной защите, их статус, функции, содержание и формы работы и методы деятельности.

Таким образом, на современном этапе развития психологической службы необходимо проектирование специфических моделей психологических служб в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и снятие противоречий и причин, тормозящих их эффективную деятельность.

### Список литературы

1. Авдеева, Н. Н. Развитие «образования» у воспитанников дома ребенка в первые три года жизни [Текст] / Н. Н. Авдеева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 13–22.
2. Володина, Ю. А. Особенности деинституционализации детей-сирот, лишенных родительского попечения [Текст] / Ю. А. Володина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 11. – С. 41–46.
3. Гудонис, В. Исследование социальных навыков воспитанников детских домов [Текст] / В. Гудонис // Дефектология. – 2008. – № 6. – С. 85–89.
4. Мистаренкова, И. Взаимодействие социального педагога, психолога и заместителя директора по социальной защите в условиях учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / И. Мистаренкова // Социальный педагог. – 2007. – № 4. – С. 59–64.
5. Ослон, В. Ребенок в неродной семье психологические проблемы усыновления [Текст] / В. Ослон // Защити меня. – 2008. – № 4. – С. 75–79.
6. Прихожан, А. М. Психология сиротства [Текст] / А. М. Прихожан. – СПб., 2007.
7. Психическое развитие воспитанников детского дома [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990.

8. Семья, Г. В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институализации замещающей семьи [Текст] / Г. В. Семья // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 24–32.

9. Толстых, Н. Н. Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений [Текст] / Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 33–34.

10. Шмидт, В. Р. Психологические основы подготовки детей-сирот к семейной жизни [Текст] / В. Р. Шмидт // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 55–61.

**Р. Ш. Касимов**

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦЕНТРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Теоретически и практически доказано, что ни одна образовательная система не может успешно справиться со своими целями и задачами без наличия психологической службы, без психологического сопровождения образовательного процесса.

К сожалению, в нашем центре дополнительного физико-математического образования нет финансовых возможностей для содержания психологической службы, даже отдельного психолога. Неоценимую помощь нашему центру оказывают практические психологи Глазовского физико-математического лицея. По истечении 12 лет с момента создания нашего центра мы начинаем ясно осознавать, что наша образовательная система не состоялась бы без регулярной консультации со стороны психологической службы Глазовского физико-математического лицея.

Центральное направление деятельности по психологическому сопровождению образовательного процесса в центре – работа с одаренными детьми, имеющими склонность к изучению физико-математических дисциплин в углубленной форме.

Более конкретно эта работа заключается в следующем:

– психологи осуществляют психолого-педагогическую диагностику, отслеживают результаты психологического развития учащихся на различных этапах обучения;

– проводят индивидуальную консультацию с воспитанниками центра и их родителями по итогам психологической диагностики;

– оказывают психологическую и методическую помощь руководителю кружка.

Данное образовательное пространство мы рассматриваем как специально организованное окружение ребенка, являющееся социальным, культурным и образовательным предметным пространством, обеспечивающим разнообразие форм и содержания учебно-воспитательного процесса, а также включение подростка в различные виды деятельности, способствующие раскрытию творческого потенциала, целенаправленному формированию личности средствами дополнительного физико-математического образования.

Данное образовательное пространство мы назвали центром дополнительного физико-математического образования.

### *Структура центра*

1. Районный физико-математический кружок. Во второй половине дня с 15.00 до 19.00 согласно учебным программам и расписанию проводятся занятия с учащимися Кожильской средней школы, средних школ № 1, 2, 3, 5, расположенных в пос. Балезино:

– математика (3 часа в неделю) – группа разновозрастная (7–8 классы);

– математика (6 часов в неделю) – группа разновозрастная (9 класс);

– математика (6 часов в неделю) – группа разновозрастная (10 класс);

– математика (6 часов в неделю) – группа разновозрастная (11 класс);

– физика (3 часа в неделю) – группа разновозрастная (11 класс);

– проектная исследовательская деятельность (3 часа в неделю)

– группа разновозрастная (8–11 классы).

2. Детское научно-исследовательское общество «Надежда». Членами этого объединения являются все кружковцы. Согласно плану научно-исследовательской деятельности центра все кружковцы в течение учебного года выполняют исследовательские работы и с результатами своих исследований выступают на научных и научно-практических конференциях, проводимых как в школе, в районе, так и за его пределами: в гимназии № 56 г. Ижевска, на конференциях студентов и аспирантов Глазовского государственного педагогического института, также на всероссийских негосударственных конференциях.

3. Олимпиадное движение. Эта структура возникла благодаря совместной инициативе учителей и кружковцев. С момента создания кружка (1998) мы проводили лишь внутрикружковые олимпиады по



математике и физике, также индивидуальную олимпиаду на звание «Лучший кружковец» для младшей (7–8 кл.) и старшей (9–11 кл.) возрастных групп.

В настоящее время в структуру негосударственного олимпиадного движения входят:

- 1) олимпиады и турниры, проводимые для кружковцев;
- 2) олимпиады и турниры, проводимые руководителем центра вместе с его органами ученического самоуправления для учащихся всех школ района;
- 3) олимпиады и турниры, проводимые другими организациями:
  - внутришкольный тур Всероссийской олимпиады (октябрь);
  - районный тур Всероссийской олимпиады (ноябрь);
  - командная игра по математике для учащихся 9–11 классов в память А. Б. Воронцовского (октябрь – ноябрь);
  - командная игра по математике на приз республиканской очно-заочной физико-математической школы в физико-математическом лицее г. Глазова (ноябрь, январь);
  - турниры: «Зимние интеллектуальные игры», «Кенгуру» (1 квартал года).

4. Научно-педагогическое творчество. Этим видом деятельности занимаются все члены кружка: выполняя творческие задания, выступают с презентациями своих работ, публикуют сборники и т. д. Руководитель центра, являясь аспирантом ГГПИ, имеет личный творческий план и занимается научно-исследовательской деятельностью.

*Главная цель центра* – создание условий для выявления скрытых задатков и максимального раскрытия творческого потенциала всех обучающихся, формирование позитивных личностных качеств.

*Содержание деятельности центра.* В содержание деятельности центра включаются: образовательно-предметное пространство; социальное пространство межличностного взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса (преподавателя и обучающихся), построенное на принципах личностно-ориентированного обучения и гуманистической педагогики. Ключевыми фигурами в создании и формировании образовательной среды центра являются преподаватель и органы ученического самоуправления.

*Система взаимодействия в центре между участниками образовательного процесса.* Используется модель взаимодействия, разработанная учеными-педагогами И. Я. Лернером, Б. Т. Лихачевой, Ю. К. Бабанским. Для этой модели характерны взаимодействие с субъект-субъектными связями, осуществление полисубъектного

подхода, личностно-ориентированная модель взаимодействия (решение задач несколькими способами, подготовка презентаций).

*Организационно-правовая база центра.* Организационно-правовую базу центра составляют:

1. Нормативно-правовая база образовательной системы:

– Конституция РФ и Удмуртской Республики;  
– Закон РФ «Об образовании» и закон УР «О народном образовании»;

– нормативно-правовая база МОУ «Балезинская средняя общеобразовательная школа № 2» (на базе которой функционирует центр);

– нормативно-правовые документы центра, определяющие его место и роль в едином образовательном пространстве района;

– принципы интеграции общего и дополнительного образования, в которых приоритет отдается дополнительному образованию как фактору, расширяющему учебно-воспитательное «поле школы».

*Основные результаты работы центра.* За годы работы центра закончили обучение в нем 240 старшеклассников, из них 108 (45 %) получили наряду с аттестатами о среднем образовании золотые или серебряные медали. 216 (90 %) из них стали студентами высших учебных заведений Удмуртской Республики, городов Перми, Кирова, Казани, Тюмени, Екатеринбурга, Санкт-Петербурга, Москвы. Средний показатель ЕГЭ по математике составляет 72,2 балла, по физике – 75 баллов. Подготовлено 120 призеров и победителей районных олимпиад по физике, математике и экономике. 216 старшеклассников выступило с сообщениями и докладами на районных, республиканских и российских научно-практических конференциях.

В 2008 году ученицы 10 класса Е. Волкова и А. Волкова стали бронзовыми призерами 11 Всероссийской научно-практической конференции старшеклассников в г. Ярославле (секция «Математика»).

В 2009 году ученица 10 класса А. Головизнина, единственная представительница из Удмуртии, участвовала в работе Международной летней математической школы «Авангард».

В будущем необходимо углубить уровень сотрудничества, так как перспективы развития центра требуют:

– проведения экспертизы психологической целесообразности эффективности образовательных и учебно-воспитательных программ и проектов, предложенных для реализации в центре;

– осуществления оптимизации условий взаимодействия всех участников образовательного процесса.

## Список литературы

1. Авторская школа [Текст]. – М. : Издат. дом «Эврика». – Кн. 9–10.
2. Тубельский, А. Н. Новая модель образования школьников [Текст] / А. Н. Тубельский и др. // Директор школы. – 2001. – № 5.
3. Буйнова, Л. Н. Как организовать дополнительное образование детей в школе [Текст] / Л. Н. Буйнова, Н. В. Клёнова. – М. : Аркти, 2005.

**А. Ф. Хазеев**

### **ИДЕИ БИХЕВИОРИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ**

В зарубежной психологии доминируют два подхода к решению проблемы о связях и отношениях, которые существуют между психическим развитием и обучением. Согласно первому психическое развитие не зависит от обучения. Психическое развитие обуславливается внутренними психофизиологическими механизмами созревания (А. Л. Гезелл, Ж. Пиаже и др.). Согласно второй точке зрения обучение и развитие тождественны друг другу. Такая позиция реализуется в дидактических практиках и технологиях, опирающихся на идеи бихевиористов. Нас интересует второй подход и идеи, с ним связанные.

В современной науке понятие «научение» стало употребляться в педагогической психологии применительно к человеку для обозначения не столько процесса, сколько результата обучения («учитель научил, а ученик научился»). Задача обучающего – учить с целью научиться.

Э. Торндайк считал, что обучение – это и есть развитие. Им были сформулированы законы научения, имеющие, по его мнению, универсальный характер («закон упражнения», «закон эффекта», «закон готовности»). Однако бихевиористов не интересовало, как психическое развитие связано с обучением, они считали, что все связанное с психикой недоступно для объективного научного исследования и отождествляли развитие и обучение. При этом следует отметить исторические достижения бихевиористов в области обучения:

- были установлены многие закономерности выработки навыков;
- разработаны практические методики обучения, основанные на контроле внешних воздействий, реакции организма на эти воздействия, а также получение разного рода подкрепления, обуславливающего в дальнейшем формирование той или иной реакции.

Однако все методики обучения строились на исключаящем осознанность принципе подкрепления правильных актов поведения, ведущего к формированию необходимого навыка, что не могло развить внутреннюю познавательную деятельность индивида, т. е. сформировать у него навыков интериоризации деятельности. Таким образом, из специфики обучения исключается один из его важнейших компонентов – осознанность и интериоризация действий.

Методики активно разрабатывались Б. Скиннером и получили название метода программированного обучения, который в короткие сроки позволяет осуществить процесс обучения необходимым знаниям и навыкам, а также корректировать нежелательное поведение. Программированное обучение составляет систему теоретических представлений и организационных форм, обеспечивающих возможности самостоятельного приобретения знания и навыков различными категориями учащихся. В настоящее время программированное обучение рассматривается как одно из средств самостоятельной работы школьников.

Бихевиористами были разработаны основные системы программированного обучения: линейное (Б. Скиннер), разветвленное (Н. Краудер), адаптивное. Каждая из систем прежде всего решала вопрос об общем принципе управления, основанном на обратной связи и подкреплении как основных регуляторах процесса усвоения. Принцип обратной связи был реализован в двух формах – управление без ошибок (линейное программированное обучение) и управление на основе типичных ошибок (разветвленное программированное обучение). Программированное обучение исходит из необходимости максимальной индивидуализации процесса обучения, при котором каждый ученик может учиться в соответствии с индивидуальными особенностями, уровнем развития, индивидуальным темпом в обучении. В основе программированного обучения лежит обучающая программа, в которой строго систематизируются: 1) сам учебный материал; 2) действия учащегося по его усвоению; 3) формы контроля усвоения.

Можно выделить основные принципы и достоинства программированного обучения:

- дозированность учебного материала;
- активная самостоятельная работа самого ученика;
- постоянный контроль усвоения;
- индивидуальный темп обучения;
- возможность использования ТСО, АОС;
- возможность перевода на язык программирования любого материала.

Практический материал для анализа был представлен начальной образовательной школой (прогимназия) № 10 г. Сарапула. В школе работает экспериментальная площадка по изучению и практическому применению системы развивающего обучения А. В. Занкова. В школе созданы образовательные программы по основным курсам начальных классов.

Анализ программ на основе развивающего обучения Л. В. Занкова показывает наличие основных принципов программированного обучения, а именно:

- 1) каждая тема структурирована следующим образом:
  - дается система заданий, вопросов поискового типа, которая ведет к раскрытию определенной единицы усвоения;
  - вводятся определения или правила;
- 2) происходит постоянная корректировка самостоятельной работы учащихся;
- 3) даются упражнения на применение знаний, полученных на предыдущих этапах;
- 4) многократное возвращение к теме (через определенные временные интервалы);
- 5) весь материал представлен в виде специальных единиц, соответствующих шагу усвоения – минимальной единице учебной информации;
- 6) в случае неправильного решения предоставляется правильная информация;
- 7) дается несколько вариантов усвоения (на более сложном уровне в случае ошибки учащийся получает разъяснение, ему излагаются необходимые знания и дается указание о повторном выполнении того или иного учебного задания).

Был проведен психолого-педагогический мониторинг результатов академической успеваемости учащихся прогимназии № 10 г. Сарапула (результаты представлены в табл.).

Таблица

Академическая успеваемость учащихся прогимназии № 10 г. Сарапула

Класс/кол-во учащихся	Система	Успеваемость/качество знаний, %		
		III четверть	IV четверть	Год
2 А / 28	«Школа России»	100 / 39	100 / 61	100 / 61
2 Б / 30	Система Занкова	100 / 80	100 / 80	100 / 80
2 В / 28	«Школа 2100»	100 / 71	100 / 64	100 / 67

Мы видим, что эффективность обучения по системе Занкова выше по сравнению с другими системами. Такие же результаты получены и при сравнении по основным учебным курсам: русскому языку, математике, литературе, окружающему миру, технологии.

Таким образом, целостная система Л. В. Занкова, развивая и совершенствуя принципы лучших представителей деятельностного подхода и программированного обучения, позволяет:

- обучать на высоком уровне трудности;
- осознавать процесс обучения;
- оптимизировать общее развитие ребенка;
- отдавать приоритет теоретическим знаниям.

**Т. А. Корепанова**

## **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ**

В рамках данной статьи рассматриваются фрагменты занятий, направленных на формирование уверенного поведения у подростков.

*Цель:* актуализация конструктивных вариантов уверенного поведения подростков.

*Целевая группа:* подростки 14–17 лет.

*Начало занятия:* упражнение «Ах, какой ты молодец!»

*Цель:* опыт восприятия информации о другом.

*Инструкция.* Участники разбиваются на пары. Один из них говорит о себе что-то хорошее, а второй считает комплименты: «Ах, какой ты молодец – раз!.. Ах, какой ты молодец – два!..» и т.д. Затем участники меняются местами.

**Работа по теме занятия.** То, что люди отличаются по степени уверенности в себе, совершенно очевидно. Понятие «уверенность в себе» в психологии появилось совсем недавно. Одним из самых часто используемых является определение немецких психологов Рюдигера и Риты Ульрих: под уверенностью в себе они понимают способность индивидуума выдвигать и претворять в жизнь собственные цели, потребности во взаимодействии с социальным окружением и добиваться их осуществления.

*Упражнение «Я уверен в себе, если...»*

*Цель:* актуализация собственного опыта по данной теме.

*Инструкция:* по кругу закончите предложение «Я не уверен в себе, когда...». Затем – предложение «Я уверен в себе, если...».

*Упражнение «Оцени себя»*

*Цель:* работа над уверенностью в себе.

*Инструкция:* а теперь оцените себя в целом – насколько вы уверены в себе. В центре комнаты может встать человек, который всегда на 100 % уверен в себе. У стены будет зона нулевой уверенности в себе. Займите то место, где, по-вашему, находитесь вы (10, 20, 30, 40 % и т. д.). А теперь представьте, что так, как вы сейчас стоите – в полный рост, – это 100 %, лёжа на полу – 0 %. Присядьте настолько, насколько процентов вы оценили свою уверенность в себе. Теперь походите в таком положении по комнате в течение 1–2 минут, а затем выпрямитесь в полный рост. Расправьте плечи, встряхните ноги и походите так по комнате ещё 1–2 мин.

*Завершение занятия:* упражнение «Аплодисменты по кругу».

*Цель:* переживание чувства радости, волнения, ожидания, сплочение группы, создание атмосферы принятия.

*Инструкция.* Все становятся в круг. Ведущий подходит к кому-нибудь из участников и дарит ему свои аплодисменты. Затем они оба выбирают следующего участника, который также получает свою порцию аплодисментов. Затем уже вся тройка выбирает следующего претендента на овации. Каждый раз тот, кому адресованы аплодисменты, имеет право выбрать следующего, таким образом, упражнение продолжается, а овации становятся все громче и громче.

*Упражнение «Черно-белый камень»*

*Цель:* получение обратной связи.

*Инструкция.* Заранее готовятся черные и белые камушки или квадратики из цветной бумаги (по количеству участников). Черный камень символизирует эмоционально отрицательную окраску занятия в целом; белый камень – положительную. Объясните свой выбор. Преобладающий цвет явно продемонстрирует групповую оценку занятия.

### Список литературы

1. Прихожан, А. М. Психологический справочник, или Как обрести уверенность в себе [Текст] : кн. для учащихся / А. М. Прихожан. – М. : Просвещение, 1994. – 191с.
2. Тейлор, Роз. Уверенность в моих руках: 7-дневная программа по привлечению друзей и обретению веры в себя [Текст] / Роз Тейлор // пер. с англ. И. Александрова. – М. : РИПОЛклассик, 2005. – 224 с. – (Психологический бестселлер).

### **ВНЕКЛАСНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ**

В современных условиях задача преподавания осетинского языка в городской школе состоит прежде всего в практической направленности обучения этому предмету, всестороннем развитии речевых навыков и умений. Одним из путей овладения родным языком могла бы стать внеклассная или внешкольная языковая среда. Среда позволяет обеспечить максимальный коэффициент запоминания языкового материала, дает учащимся реальную возможность постоянно расширять свой словарный запас, объективно оценивать уровень и качество языковых знаний, самостоятельно корректировать свою речь на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях, сопоставляя ее с речевыми образцами, поставляемыми средой. Однако учащиеся городских школ РСО – Алании постоянно говорят на русском языке. Даже на уроке осетинского языка дети между собой стараются говорить по-русски. Родной язык учащиеся используют только на уроке при общении с учителем или друг с другом по заданию учителя. Осетинский язык изучается как предмет на двух уроках в неделю, все другие дисциплины изучаются на русском языке, поэтому, как справедливо отмечает А. Д. Кулова: «Нужна хорошо продуманная, целенаправленная внеклассная работа по осетинскому языку. Возраст детей в начальной школе языкоспособный, но рамками уроков, как бы они хороши ни были, не обойтись» [3].

Говорить о сформированности глубокого, внутреннего интереса к родному языку возможно лишь в том случае, если у учащихся появится стремление к его самостоятельному изучению, к постоянному пополнению и совершенствованию знаний, умений и навыков речевого общения [5]. Однако в условиях отсутствия родной речевой среды это может произойти только на определенных этапах обучения, так как для самостоятельной работы по изучению родного языка необходима определенная речевая база. Такой базы или нет, или она очень слаба. А потому одной из основных задач учителя родного языка начальных классов является, на наш взгляд, формирование речевой базы учащихся, ибо только при этом условии можно ожидать, что внешний интерес учащихся к родному языку станет внутренним, осознанным и будут созданы условия для самостоятельного изучения родного языка на последующих этапах обучения школьников.



В основе речевой деятельности лежат не только автоматизированные действия, но и чувство языка. Последнее возникает как результат восприятия речи на слух. Иными словами, дети овладевают родным языком через речевую деятельность. Поэтому так важно заниматься развитием речи учащихся постоянно и целенаправленно. Конечно, дать человеку какой-то набор фраз невозможно, так как невозможно предугадать все ситуации, в которых он может оказаться. Он должен уметь создавать самостоятельные высказывания, то есть обучать надо не только словам, правилам и фактам, но и языковой деятельностью, прежде всего слушанию и говорению.

Однако при ограниченном времени на уроке и недостаточном использовании родной речи окружающими учащиеся часто лишены возможности слушать правильную речь, что, в свою очередь, затрудняет поступление в сознание ребенка большого и разнообразного языкового материала, как это обычно происходит при овладении русским языком. В школах, где отсутствует естественная среда для изучения осетинского языка, отмечает Р. З. Комаева, не каждый ученик овладевает даже некоторыми типовыми образцами на уроках по речевой практике [2]. В этих условиях абсолютно необходимыми становятся внеклассные занятия, главной и основной задачей которых является развитие осетинской речи учащихся. На внеклассных занятиях, организованных с учетом интересов каждого, учащиеся получают возможность активно слушать родную речь, стремясь понять ее смысл, что чрезвычайно важно на начальном этапе овладения языком вообще. Поэтому очень важно при изучении родного языка на внеклассных занятиях восполнить недостатки в обучении слушанию.

Слушание должно не только предшествовать говорению, но и значительно превышать по объему языковой материал для продуктивных видов речевой деятельности. Общеизвестно, что ребенок, хорошо понявший рассказ учителя, не всегда в состоянии его пересказать и почти никогда не передаст его с той же степенью полноты. Поэтому в школе, особенно в младших классах, при отсутствии осетинской речевой среды необходимо создать условия, при которых пассивное овладение языком (слушание и понимание) стало бы целенаправленной задачей обучения, после решения которой легче будет решать задачу обучения говорению.

Научить учащихся начальных классов слушанию родной речи – задача не простая. Трудностей здесь довольно много. В методике их принято делить на психологические, лингвистические трудности, связанные с различными источниками информации. Слушание тек-

ста на родном языке во время внеклассных занятий способствует обогащению памяти детей большим количеством слов, грамматических структур, помогает им осваивать правильное произношение, интонацию, способствует созданию тех психологических и лингводидактических предпосылок, без которых невозможно овладение языком [4]. Чтение, как и слушание, способствует развитию чувства языка, обогащает учащихся языковым материалом.

Поэтапное формирование навыков восприятия на слух и чтение произведений детской литературы в начальных классах позволяют также подойти к решению очень важной и сложной проблемы, а именно – к самостоятельному внеклассному чтению художественной литературы на осетинском языке в средних и старших классах. Это, однако, не означает, что на внеклассных занятиях снимаются вопросы развития продуктивной речи, в частности говорения. Учителю на уроках и на внеклассных занятиях с самых первых шагов необходимо стремиться к точности, правильности, ясности своей речи, чтобы она была понятна учащимся и побуждала их к порождению собственных высказываний на родном языке.

Следует отметить, что поэтапное овладение языком приводит к формированию новой системы речевых навыков. При этом лингвистические средства языка неизбежно вступают в сознании учащихся в определенный контакт с уже имеющимися лингвистическими средствами, приобретенными ими в связи с изучением русского языка.

При изучении второго языка часто происходит отклонение от языковых норм, которое при использовании двух или нескольких языков возникает в результате смешения грамматических форм и лингвистических средств другого языка. Оно появляется в речи как следствие перестройки моделей одного языка по образцу другого, в нашем случае – моделей родного языка по образцу русского [1].

Самый верный путь при освоении осетинского языка – это настойчивое вживание в его речевой строй и постоянное «освобождение» от влияния грамматической системы русского языка.

Известно, что есть два пути освоения второго языка:

1) бессознательно-интуитивный (так называемый естественный путь овладения языком: его усвоение происходит в иноязычном окружении, когда язык осваивается без его теоретического осмысления);

2) сознательно-дискурсивный (овладение языком в процессе школьного и самостоятельного изучения, когда язык усваивается на основе приобретения соответствующих языковых знаний).

В процессе овладения учащимися родным языком происходит взаимодействие русского и родного языка, перенос сложившихся навыков русского языка на формирование знаний, умений и навыков родного языка. Навыки свободного переноса необходимы учащимся еще и потому, что многие фразы в дословном переводе с одного языка на другой очень много теряют в смысле, точности и выразительности. Особенно это касается устойчивых единиц речи, таких, как, например, фразеологические обороты. Ведь большинство устойчивых выражений обычно не поддается просто переводу, даже при знании значения слов, составляющих такие выражения.

Перевод – такая разновидность речевого действия, когда учащиеся поставлены в условия выражения одних и тех же мыслей средствами двух языков. Задача школьного перевода – научить ученика переводить русский текст на родной язык, не украшая и не улучшая его, а точно и ярко передавая смысл сказанного автором. При переводе на родной язык необходимо предупредить учащихся о том, что подбор образной лексики требует большой продуманности, иначе образ, созданный писателем, не будет донесен до ученика-читателя. Обычно ученики предпочитают дословный перевод, надо учить их переводить не отдельные слова, а мысли. Для того чтобы учащиеся при переводе с русского языка на родной не исказили смысл текста, необходимо приучать их к различным видам подготовительных упражнений: переводу словосочетаний, отдельных предложений, отрывков с помощью двуязычного словаря. В процессе работы над переводом происходит обогащение словарного запаса учащихся как русской лексикой, так и лексикой родного языка.

Как свидетельствуют наши наблюдения, при отсутствии родной речевой среды, при почти полном отсутствии знаний по родному языку, у учащихся начальных классов городских школ быстро пропадает интерес к занятиям, они теряются, замыкаются в себе, испытывают чувство неуверенности в своих силах. На внеклассных занятиях используется традиционная словесная группа методов: беседа, рассказ, чтение, постановка музыкально-литературных композиций, инсценировки, которые знакомят учащихся с историей сбора фольклора, классификацией жанров и содержанием фольклорных источников. В процессе чтения учащиеся узнают новые факторы из истории исследователей фольклора, находят новые образцы жанров народного творчества, начинают проявлять интерес к исследовательской работе (поиск в литературных источниках осетинских народных загадок, сказок, пословиц, поговорок, крылатых слов и выражений о музыке, песне, музыкальных инструментах). В

процессе изучения богатого творческого наследия народа у учащихся накапливаются глубокие и прочные знания в области истории, литературы, изобразительного и музыкального искусства. Учащиеся придумывают различные тесты, творческие задания, состоящие из сочинений и импровизаций мелодий на фольклорные тексты, составляют и решают музыкальные ребусы, выбирают музыкальные инструменты для аккомпанемента, придумывают презентации по истории осетинских инструментов: хъисын фандыра, далос фандыра, двенадцатиструнной арфы. Дети приходят к выводу, что основными хранителями фольклора были сказители-певцы. Народ видел в них воплощение лучших этнических черт характера, считал их душой и совестью народной.

Таким образом, и при обучении речи, и при изучении языка в условиях отсутствия активной родной речевой среды возникает необходимость, особенно на первом этапе обучения, опираться на перевод с русского языка на осетинский как на уроках, так и на внеклассных занятиях осетинским языком. Здесь чаще складываются нестандартные ситуации, которые требуют и новых, нестандартных форм речевого общения, а так как родная речь учащихся развита еще достаточно слабо, то опора на русский язык становится просто необходимой.

### Список литературы

1. Бзаров, Р. С. Развитие национального образования в Северной Осетии [Текст] / Р. С. Бзаров. – Владикавказ, 1993.
2. Комаева, Р. З. Социальные предпосылки развития художественно-литературного билингвизма [Текст] / Р. З. Комаева, З. Х. Тедтоева. – Владикавказ, 1987.
3. Кулова, А. Д. Методика внеклассной работы по русскому языку в начальных классах осетинской школы [Текст] / А. Д. Кулова. – Владикавказ, 1991.
4. Мальцева, К. В. Внеклассная и внешкольная работа по русскому языку и литературе в национальной школе [Текст] / К. В. Мальцева, Н. П. Толмачева и др. – Л., 1982.
5. Никольская, Г. Н. Функционирование родного языка в современных условиях и задачи его изучения в школе [Текст] / Г. Н. Никольская // Взаимодействие родного и русского языков в учебно-воспитательном процессе. – М., 1993.



## **РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

---

---

**А. В. Тутолмин**

### **ПСИХОЛОГИЯ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Специфика психологических проблем во многом определяется появлением новых ценностей в образовании, востребованностью творчески компетентного педагога, способного быть субъектом преобразований социума, профессиональной деятельности и психологического консультирования, формировать пространство развития творческой личности учащихся [5, с. 4].

Творческая компетентность – интегративная профессионально-личностная характеристика учителя, обеспечивающая ему эффективность деятельности в типовых и неординарных ситуациях школьной жизни. Учителя, владеющего искусством педагогического труда, отличают особые поведенческие характеристики, которые можно отнести к показателям творческой компетентности. К ним мы относим: ценностное отношение к педагогическому творчеству; направленность на творческий характер педагогического труда; широту и глубину общепрофессиональной и специфической эрудиции в сфере креативной психологии и инновационной педагогики; парадоксальность, мобильность, продуктивность педагогического мышления; технологическую гибкость поисково-рефлексивных умений и способов творческой деятельности; творческую самореализацию в педагогической деятельности; видение проблем, независимость, самостоятельность, инициативность в их решении средствами инновационного обучения, воспитания, творческого развития.

Диагностический комплекс, применяемый для изучения уровня развития творческой компетентности, включает:

– критерии, зависимые переменные и фиксируемые показатели становления и развития творческой компетентности педагога: креативная эрудиция, базирующаяся на профессиональной направленности на творческое саморазвитие (теоретические, педагогические, организационные, методические, технологические знания); творческая умелость, обеспечивающая гибкость и оперативность решения разнообразных педагогических задач (исследовательские, коммуникативные, организаторские, эврилогические, технологические умения); творческая готовность, интегрирующая необходимую сово-

купность творчески значимых личностных качеств: (эмпатийность, рефлексивность, пронизательность, креативность, коммуникативность, направленность на творчество, импровизационность);

- этапы диагностики (начальный, промежуточные, итоговый);
- механизмы (адаптация, саморегуляция, самореализация).

Становление творческой компетентности будущего педагога происходит на начальном (профессионально неориентированном), среднем (нормативном) и высоком (творческом) уровнях.

Представленные ориентиры управления педагогическим процессом обеспечены диагностическим инструментарием, состоящим из методов психолого-педагогической диагностики, методики оценки и самооценки приращений в компонентах творческой компетентности, бланков для самооценки и экспертной оценки, контрольно-измерительных материалов; диагностического комплекса по выявлению предрасположенности будущего педагога к определённому виду творчества [4, с. 60].

Диагностика уровня развития творческой компетентности осуществляется с применением тестового комплекса «ИСКЭ» (исследования креативной эрудиции) [6, с. 34–42] включающего:

- Субтест «Труд учителя». Содержит вопросы, касающиеся знаний общего характера (представлений), затрагивающие знания частного порядка (осознание) и специфические знания (понимание) в области естественных и гуманитарных наук, литературы и искусства, обыденной жизни и «человекообразования» (Б. З. Вульф), педагогики и психологии, ноосферного образования, педагогической эвристики.

- Субтест «Педагогическое творчество». Содержит однозначные суждения, среди которых одно или два могут служить основанием для правильного вывода о сущности, источниках и движущих силах, уровнях и условиях для педагогического творчества; вопросы-задания, включая и правильные ответы, представляют основные виды умозаключений. При выполнении задания от испытуемого требуется выбрать тот вариант ответа, который логически вытекает из посылок, а не просто является высказыванием, соответствующим действительности. Разнообразие вариантов суждений даёт возможность испытуемым различных ступеней непрерывного педагогического образования (НПО) давать ответ, полагаясь на интуитивное предположение, непосредственное знание или же на упорядоченное логическое рассуждение.

- Субтест «Творческое педагогическое мышление». Каждое задание данного субтеста представляет собой описание двух-трёх

мыслетехнических упражнений на одно из десяти интеллектуальных качеств, в совокупности образующих творческое педагогическое мышление. Испытуемому необходимо подобрать из имеющегося перечня-подсказки возможно правильное качество (уровень представления), полусамостоятельно, т.е. сверяясь с перечнем-подсказкой, определять тренируемое качество (уровень осознания), самостоятельно название качества (уровень понимания).

– Субтест «Компетентность учителя». Каждое задание субтеста представляет собой предложение, в котором пропущены одно, два, три слова (вразбивку) или же словосочетание. Они заменены прочерками в соответствующих местах предложения. Среди предлагаемых вариантов испытуемому нужно выбрать именно то слово (слова), которые вероятно (уровень представления), точно подходят по смыслу (уровень осознания), несомненно являются ключевыми словами, раскрывающими суть (уровень понимания).

– Субтест «Творческая готовность к педагогическому труду». Содержит задания, касающиеся знаний психологии творческих способностей учителя. Нужно проранжировать предложенные варианты личностных качеств к каждому заданию, а при ответе на последнее задание сделать обобщение об однозначном выборе главного качества (уровень представления), о многофакторном характере творческой готовности (уровень осознания), о системной организации структуры творческой готовности к педагогическому труду (уровень понимания).

Особенностью критериально-уровневого аппарата и диагностического комплекса является возможность разностороннего изучения хода и результатов становления и развития творческой компетентности педагога:

– анкетные вопросы, тесты, контрольно-измерительные материалы обеспечивали диагностику на уровне самосознания и рефлексии;

– методы психолого-педагогической диагностики обеспечивали покомпонентное изучение творческой готовности – творчески значимых личностных качеств;

– методика экспертных оценок обеспечивала возможность представления общей картины становления и развития творческой компетентности педагога.

В целом критериально-уровневый аппарат и диагностический комплекс стал надёжным инструментарием мониторинга процесса становления и развития творческой компетентности педагога.

В процессе реализации концепции и системной модели становления и развития творческой компетентности педагога применяется

методика психолого-педагогической подготовки педагогов. Отличительной особенностью методики является сочетание традиционных организационно-методических форм реализации программы становления и развития творческой компетентности педагога, активных методов обучения студентов и специфических приёмов работы.

Нами предложено усовершенствование организационно-методического обеспечения профессионализации будущих учителей за счёт: оригинального подхода к конструированию содержания педагогического образования, нашедшего отражение в разработке УМК к учебному плану по направлению «Инновационная педагогика и методика начального образования» с квалификацией «Педагог творческого развития в инновационной школе»; разработки авторских учебных программ, учебных и учебно-методических пособий, учебных и элективных курсов, КИМов в виде диагностико-обучающих комплексов для СРС; авторской технологии эвристического и контекстно-деятельностного обучения.

### Список литературы

1. Гройсман, А. Л. Личность, творчество, регуляция состояний: руководство по театральной и паратеатральной психологии [Текст] / А. Л. Гройсман. – М. : Магистр, 1999.
2. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления [Текст] / М. М. Кашапов. – М., 2003. – С. 358.
3. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя [Текст] / под ред. Л. М. Митиной. – М., 2001. – С. 1–72.
4. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие [Текст] / М. И. Лукьянова. – М., 2004. – С. 51–79.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] : уч. пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. – М. : МПСИ, Флинта, 2003. – 144 с.
7. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика [Текст] / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
8. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности [Текст] / Е. Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997.
9. Torrance, E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing [Текст] / E. P. Torrance // The Nature of Creativity / Sternberg R. J. (Ed). – Cambridge : Univ. Press, 1988. – P. 32–75.



## **НЕОБХОДИМОСТЬ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГЛАЗОВСКОГО ПЕДИНСТИТУТА**

В Глазовском государственном педагогическом институте (ГГПИ) достаточно успешно работает программа по адаптации студентов первого курса к новым для них условиям обучения, проживания, социальных коммуникаций. Она включает в себя в том числе и психологическое сопровождение первокурсников, диагностику и коррекцию отклонений в психологическом здоровье студентов.

Самым большим недостатком в организации психологического сопровождения в ГГПИ, на мой взгляд, является то, что нет уверенности в том, что психологическую помощь получают все нуждающиеся в ней студенты. Подтверждением этому может послужить смерть студентки 5 курса ГГПИ от анорексии. Сама девушка считала, что она абсолютно здорова и не нуждается в помощи. По моему глубокому убеждению, психологическая помощь должна осуществляться не только первокурсникам и тем студентам, которые за ней обратились сами, но и тем студентам, которые нуждаются в помощи по объективным показателям: уровню тревожности, уровню адаптационных возможностей и т.п.

Как при ограниченных человеческих и материальных ресурсах проследить за состоянием здоровья более чем 2 тысяч студентов, тем более что полное психологическое обследование достаточно трудоемко и занимает много времени? Здесь, на мой взгляд, на помощь практикующим психологам может прийти физиология.

На сегодняшний день является неоспоримым тот факт, что психологическое здоровье тесно взаимосвязано с соматическим, то есть для его оценки и поддержания на высоком уровне требуется комплексный подход. Состояние организма (его здоровье или болезнь), в том числе и состояние психики, – не что иное, как результат взаимодействия с окружающей средой, т. е. результат адаптации либо дизадаптации к условиям среды.

В настоящее время рынок диагностических методик, позволяющих оценить уровень адаптационных способностей индивида, достаточно широк. Существуют устройства, включающие в себя одновременно и разнообразные психодиагностические методики, и методики физиологического исследования. К таким приборам относится, например, устройство психофизиологического тестирования

УПФТ-1/30 «Психофизиолог». Его психодиагностические методики включают многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», шкалы тревожности Спилбергера, анкету самооценки состояния, методики изучения познавательных процессов и др. Физиологические методики направлены на изучение функциональных возможностей вегетативной и центральной нервной системы. Такой прибор с успехом используется для организации здоровьесберегающего пространства, например, в Красноярском государственном педагогическом институте. Применение подобных комплексных устройств обычно ограничивается их высокой стоимостью и большими затратами времени на обследование.

При выборе оборудования для обследования в короткий срок большого количества людей должны учитываться соотношение его стоимости к качеству исследования, скорость получения и простота обработки данных. Наиболее оптимальные характеристики, на мой взгляд, с этой точки зрения имеют приборы для оценки уровня адаптационных способностей человека по вариабельности сердечного ритма.

Современная физиология имеет представление о сердечно-сосудистой системе как об индикаторе адаптационных реакций целостного организма. Возникшая в 60-х годах прошлого века в авиакосмической медицине методика анализа вариабельности ритма сердца (вариационная пульсометрия), разработанная для оценки адаптационного синдрома космонавтов, показала большие потенциальные возможности в распознавании состояний функционального напряжения и перенапряжения, предшествующих развитию различных болезней, в том числе и психических. Этот методологический подход стал одним из важнейших принципов космической кардиологии, заключающихся в стремлении получить максимум информации при минимуме регистрируемых данных.

В настоящее время с помощью электронных приборов и вычислительных средств стало возможным на основе анализа ритма сердца получать объективные данные о состоянии симпатической и парасимпатической систем, их взаимодействии, о более высоких уровнях регуляции в подкорковых центрах и коре головного мозга. Одним из таких приборов является ритмокардиомонитор «ОРТО-Expert» (НПО «Живые системы», г. Кемерово). Он используется многими вузами для скрининг-диагностики уровня адаптационных возможностей студентов, например, Тверским государственным техническим университетом.

Применение этого прибора позволяет достаточно быстро обследовать студентов и разделить их на 4 группы – с удовлетворительной адаптацией, напряжением механизмов адаптации, неудовлетворительной адаптацией и срывом адаптации. Последняя группа нуждается в немедленной медицинской и/или психологической помощи.

Таким образом, использование приборов, оценивающих состояние адаптационных возможностей индивида по вариабельности сердечного ритма, могло бы значительно оптимизировать работу по психологическому сопровождению студентов в нашем вузе. Такая диагностика позволяет обследовать большое количество людей за короткий срок, а также выявить студентов, не нуждающихся на данный момент в психологической диагностике и помощи, то есть сделать труд психолога более адресным и продуктивным. Она является донозологической, то есть позволяет определить группы студентов с напряжением механизмов адаптации, когда еще нет никаких внешних симптомов проявления болезни (для таких студентов потребуются более глубокие медицинские и психологические исследования).

Использование таких приборов, на мой взгляд, необходимо не только при организации психологической службы. Оно может быть гораздо более широким и обеспечивать возможность динамического контроля над группами здоровых и практически здоровых людей, в частности для планирования физических нагрузок, оптимальных диет, исследования эффективности медикаментозного и физиотерапевтического воздействия и т. п.

**Е. Л. Бобылев**

### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ГОУ ВПО «АРЗАМАССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ им. А. П. ГАЙДАРА»**

Обучение и воспитание – это специфические формы человеческой активности, поэтому могут быть подвержены психологическому обоснованию. В связи с этим не случайно в системе подготовки будущего учителя значительное место уделяется именно психологической подготовке, вооружению молодого специалиста комплексом психологических знаний.

Работа в системе психологической службы ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара»

ра» позволяет выделить следующие трудности, с которыми студенты сталкиваются во время прохождения первой активной практики в образовательных учреждениях, это: боязнь аудитории, проблемы с дисциплиной на занятиях; установление авторитета среди школьников и доброжелательных отношений с ними; трудности в общении с детьми; неумение справляться со стрессом; эмоциональная неустойчивость и др.

Одной из причин психологической некомпетентности студентов можно считать их слабую мотивированность к осуществлению своей профессиональной деятельности. Во многом это связано с отсутствием системы профотбора в педагогические вузы, которая имела место в СССР. Это подтверждается результатами психодиагностики студентов, находящихся на педагогической практике: 38–45 % из них имеют средний и даже низкий уровень мотивации нахождение педагогической практики, что связано с непрестижностью педагогической профессии среди таких студентов в целом. Вторая причина связана с отсутствием специальных психологических знаний, необходимых для работы в школе. Дисциплины психологического цикла преподаются студентам педагогических вузов на первом, втором и третьем курсах, причем количество часов, отводимое на педагогическую психологию, недостаточно. Естественно, что к старшим курсам многое забывается. Для восполнения этого пробела в Арзамасском пединституте психологической службой вуза разработана система тренингов и семинаров, направленных на повышение психологической компетентности будущих специалистов.

Тренинг педагогического общения способствует выработке навыков продуктивного взаимодействия студента как с классом в целом, так и каждым учеником в отдельности. На тренинге студентами уясняется психологическая суть общения, имеющего определенные педагогические функции и направленного на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений педагога с учениками и учеников между собой. В процессе тренинга происходит понимание того, что педагогическое общение – это сложная система взаимоотношений, имеющая свою структуру и этапы, которые необходимо продумывать и соотносить с этапами каждого конкретного урока.

Важным компонентом тренинга является проигрывание педагогических ситуаций, которые не только учат студентов конструктивно выходить из сложных педагогических ситуаций, но и имеют катарсический эффект, т.е. снимают эмоциональное напряжение, так как осмысление и совместный анализ возможных проблемных си-

туаций позволяет студентам переключиться с переживания проблем на их конструктивное решение.

Семинар с элементами тренинга «Основы создания имиджа педагога» представлен системой психолого-педагогических тренинговых упражнений, направленных на формирование умений и навыков эффективного социального поведения, которые способствуют оптимизации коммуникативных возможностей молодого специалиста, необходимых для организации продуктивного взаимодействия с другими людьми в практической деятельности и в межличностных отношениях, что создает возможность для самоопределения, выработки собственного стиля педагогической деятельности и имиджа. Данный тренинг позволяет студентам не только получить различные практические навыки, но и, что не менее важно для формирования профессиональной «Я-концепции», сформировать в своем сознании целостный образ учителя как представителя специфической профессии.

В современной России образ учителя очень расплывчат, и часто сами учителя не могут описать «портрет» настоящего учителя-профессионала. На тренинге студентами уясняется, что положительный профессиональный имидж как сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа эмоционально окрашенный образ является залогом успешной профессиональной деятельности. Неотъемлемыми элементами имиджа педагога являются: формирование навыков пространственного поведения человека – искусное владение своим телом (походка, позы, жесты); индивидуальный подбор лицевых масок и технологическое овладение ими; формирование вербальных коммуникативных навыков; создание внешнего определенного облика.

**Н. А. Зимина**

## **ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Студенческий возраст, как правило, является ярким периодом в жизни человека. С этим временем часто связаны многие ресурсные воспоминания. Вместе с тем это возраст появления новых психологических трудностей, сопровождающих возникновение и осмысление новых обстоятельств своей жизни, поиск себя, смысла своего существования, появление в своей жизни новых людей, любви. В связи с этим в рамках деятельности психологической службы

ННГАСУ было проведено изучение психологических проблем студентов 1–5 курсов (всего 192 студента). Условно все заявленные студентами проблемы были разделены на группы. Так как один человек мог описывать несколько своих трудностей, то общий результат выходит за рамки 100 %.

58 % опрошенных имеют внутриличностные проблемы. Это неумение ладить с окружающими, зависимость от их мнения, состояния депрессии, тревожности, конфликтности, неуверенности в своих силах и т.д. Отмечается желание уметь контролировать свои эмоции, быть более уравновешенным и внутренне свободным, повысить свою самооценку. Полученные данные говорят о наличии рефлексии, но также часто о незрелом отношении к себе в виду желания соответствовать какому-либо образцу. Вместе с тем, учитывая высказывание Носсрата Пезешкиана о том, что «здоровый человек не тот, кто свободен от проблем, а тот, кто умеет обращаться с ними», можно предположить, что многое будет зависеть от желания решить свои проблемы и готовности прилагать к этому реальные усилия.

52 % опрошенных волнуют отношения с противоположным полом, вопросы, связанные со знакомством, доверием партнеру, созданием семьи, сохранением имеющихся отношений. Традиционным здесь становится вопрос о необходимости выбора приоритета семьи или карьеры в ближайшем планировании своей жизни. Отмечается растерянность при принятии решения об официальном создании семьи или, наоборот, протест при желании партнера жить в гражданском браке. Наряду с нормативными переживаниями происходящих личностных перемен в связи с установлением близких интимных отношений с человеком противоположного пола отчетливо звучит проблема поиска такого человека и связанного с этим одиночества. Исчезновение запрета на внебрачные половые связи, снижение возраста вступления в половые отношения, наряду с увеличением возраста зависимости от родителей, размытость четких ориентаций социума по вопросам, связанным с созданием семьи, значимости семейной жизни и т.п. значительно осложняет решение этих проблем.

30 % опрошенных переживают из-за проблем в родительской семье. Это трудности во взаимоотношениях как с родителями, так и братьями, сестрами. Очень остро в это время встает проблема эмоциональной дифференциации от семьи родителей, приобретения независимости и автономности. В это время молодые люди также уже понимают, что родители не идеальны и те отношения, которые

сложились в их семье, могут не удовлетворять их. Так как семейная система уже сложилась, но нередко в ней перепутаны подсистемы, нарушены их границы, присутствуют патологические роли, то решение данных проблем более всего требует присутствие психолога, который может объективно оценить ситуацию и помочь конструктивно выйти из нее.

18 % опрошенных заявили об экзистенциальных проблемах поиска смысла жизни, выстраивании для себя моральных ориентиров, ценностей.

7 % опрошенных чувствуют себя неопределенно и неуверенно в поисках себя в профессии. Как известно, профессиональное развитие содержит в себе кризисные моменты и требует зрелого отношения к данным переживаниям. Но ситуацию усугубляет экономическое положение в обществе, когда нередко студенты и выпускники вуза слышат о невостребованности специалистов и часто с большой долей тревожности прогнозируют свое профессиональное будущее.

**М. Л. Тарасенко**

## **ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА**

Период студенчества, несомненно, является тем периодом, когда потребность в общении достигает высокого уровня развития. Эффективное решение проблем юношеского возраста (самосознания, самоопределения, самоутверждения) невозможно вне общения с окружающими людьми. Таким образом, одной из главных проблем юношеского возраста становится поиск возможности полностью реализовать, выразить и в результате обрести себя во взаимодействии с другими людьми. В период юности данная проблема часто приобретает в сознании молодых людей характер экзистенциальной, что сказывается на конкретных проблемах складывающихся отношений со сверстниками, преподавателями. Авторами многих исследований (А. А. Бодалев, Л. А. Поварницына, Е. Г. Сомова, Е. В. Цуканова др.) обозначенная проблема формулируется как проблема трудностей или барьеров общения.

В нашем исследовании рассмотрены трудности межличностного общения и само межличностное общение с позиции научно-методологического подхода Б. Ф. Ломова и его сторонников (В. В. Барабанщикова, А. В. Брушлинского, В. Н. Носуленко,

В. А. Поликарпова и др.), тезиса о том, что общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов.

Анализ исследований (Ю. Н. Емельянов, В. Н. Куницына, Е. Мелибруда, Л. А. Петровская) позволяет определить понятие успешного общения как процесс, в который равный вклад должны внести оба партнера, чтобы достичь состояния взаимной удовлетворенности, что соотносится с позициями научно-методологического подхода Б. Ф. Ломова и его сторонников.

Исходя из обозначенного понимания межличностного общения, мы полагаем, что существуют определенные показатели, наличие которых позволяет судить об успешности данного процесса. Вслед за В. Н. Куницыной мы выделяем следующие показатели успешного общения: контактность, коммуникативная совместимость и адаптивность в общении.

Нами были исследованы трудности межличностного общения студентов 1–3 курсов педвуза (база исследования – Сургутский государственный педагогический университет). Анализ результатов исследования позволил констатировать тот факт, что студенты педвуза показывают различный уровень успешности в общении (см. рис.).

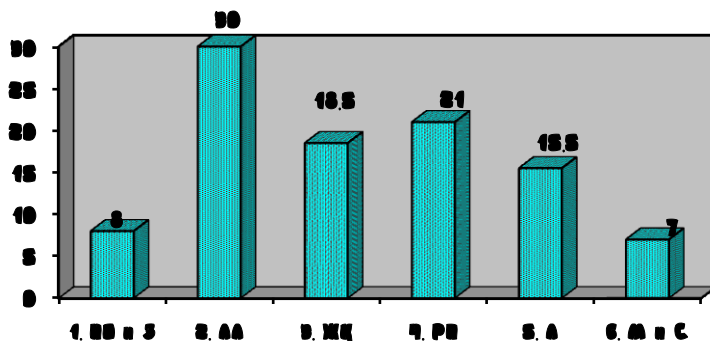


Рис. Распределение студентов по уровню успешности в общении, %

1. NO и З – уровень невротического одиночества и застенчивости; 2. АА – авторитарно-агрессивный уровень; 3. ЖК – жестко консервативный уровень; 4. РП – радикально-партнерский уровень; 5. Л – лидерский уровень; 6. М и С – уровень мастерства и свободы в контактах

Экспериментально выделены группы студентов с шестью возможными уровнями успешности в общении: неблагоприятными



(невротического одиночества и застенчивости, авторитарно-агрессивным, жестко консервативным) и благоприятными (радикально-партнерским, лидерским, мастерства и свободы в контактах).

Студентов, демонстрирующих неблагоприятные уровни успешности в общении, характеризует повышенная конфликтность, нетерпение, недоверчивость, отсутствие партнерской ориентации и эмпатии, раздражительность. Они плохо контролируют свои эмоции, обладают низкой саморегуляцией, лишены легкости в общении.

Молодые люди второй группы, у которых преобладает авторитарно-агрессивный уровень успешности, обладают пониженным самоуважением и, как следствие, высоким уровнем тревожности. Испытуемых характеризует отсутствие гибкости в способах влияния, что обусловлено недостаточной сформированностью коммуникативных умений и навыков. У студентов данной группы авторитарность сочетается с высокой агрессивностью, что обычно характерно для высокоавторитарных людей.

Студенты с жестко консервативным уровнем закрыты, расчетливы, нон-конформны. Они погружены в себя, мечтательны, плохо контролируют свои эмоции.

Самый низкий уровень успешности характерен для группы испытуемых, представляющих уровень невротического одиночества и застенчивости. Для студентов данной группы характерно переживание глубокого чувства одиночества. Они несмелые, застенчивые, неуверенные в себе, крайне невротизированные, аутистичные, плохо адаптирующиеся. Молодые люди данной группы не обладают легкостью в общении, а повышенная самокритичность и неуверенность в себе не дают им реализовать коммуникативные умения и навыки.

Студенты 4–6 групп представляют высокие (благоприятные) уровни успешности в общении. Для испытуемых данных групп характерен высокий уровень владения коммуникативными умениями и навыками; они уверены в себе и удовлетворены сложившимися отношениями, адекватно реагируют в незнакомых ситуациях взаимодействия. Обладают высоким уровнем самоконтроля и эмпатии, высокой совместимостью, контактностью, гибкостью, адаптивностью и свободой в общении.

Таким образом, можно говорить о том, что в студенческой среде преобладают следующие уровни успешности межличностного общения: авторитарно-агрессивный, жестко консервативный, уро-

вень невротического одиночества и застенчивости (в общей сложности 56,5 %), что свидетельствует о наличии определенных трудностей во взаимодействии молодых людей.

Интегральный уровень успешности общения складывался из трех основных показателей: контактности, коммуникативной совместимости и адаптивности. Результаты исследования показали, что в студенческой среде преобладают средние показатели (56,5–59,5 %) индексов контактности, коммуникативной совместимости и адаптивности с тенденцией к низким (35,5–40,5 %). Высокие показатели встречаются крайне редко (от 3 до 5,5 % от числа всех обследованных). Это дает нам основание считать, что в юношеском возрасте имеются определенные трудности, сбой во взаимодействии молодых людей, которые мешают им наладить доверительные межличностные отношения.

В результате исследования нами было выявлено, что практически у всех испытуемых (95 %) имеются хотя бы незначительные трудности общения, по крайней мере, в одной из социальных сфер. Эти данные лишь подтверждают теоретические выводы о значимости общения для этого возраста в целом, о том, что в общении возникает достаточно много проблем.

Анализ ситуаций общения, в которых у студентов возникают трудности, позволил выделить доминирующие, в которых:

- их оценивают или сравнивают с другими (44 % обследованных студентов);
- им необходимо признать свою ошибку (39 %);
- они находятся в центре внимания (31 %);
- испытуемым приходится говорить о себе, о своих проблемах и чувствах (30 %);
- им нужно первым сделать шаг к знакомству (28 %);
- испытуемые ощущают свою уязвимость, например, когда им нужно попросить кого-либо о помощи (25 %).

Таким образом, мнение окружающих людей является значимым для студентов. Внешние оценки их поведения важны для ощущения ими эмоционального комфорта в общении. Указанные ситуации свидетельствуют о переживании студентами проблем эмоционального плана, о трудностях установления новых контактов и уязвимости своего «Я».

Анализ информации о субъектах общения, с которыми у студентов возникают трудности, позволил получить следующие данные: в наибольшей степени студенты испытывают затруднения в общении с преподавателями и другими авторитетными людьми в силу их компетентности (в общей сложности 35 %); незнакомцами (34 %); представителями противоположного пола (26 %) и родителями (19 %).

Такие результаты можно объяснить спецификой социальной ситуации развития в юношеском возрасте (поиском своего места в более широкой социальной общности, началом практической самореализации, активным процессом самоопределения), ведущей деятельностью (учебно-профессиональной) и особенностями общения (потребностью в неформальном, доверительном общении со взрослыми, установлением взаимоотношений с лицами противоположного пола).

На основании вышеизложенного можно сделать следующие основные выводы:

- в студенческой среде преобладают такие неблагоприятные уровни успешности межличностного общения, как авторитарно-агрессивный, жестко консервативный, уровень невротического одиночества и застенчивости, что свидетельствует о существовании определенных трудностей во взаимодействии молодых людей;

- на наличие трудностей в общении молодых людей указывает преобладание средних (с тенденцией к низким) показателей контактности, коммуникативной совместимости и адаптивности, что позволяет говорить об определенных трудностях, сбоях в общении студентов, которые мешают наладить доверительное межличностное общение;

- наибольшие затруднения у студентов возникают при общении с преподавателями и другими авторитетными для них людьми, а также с представителями противоположного пола, родителями, пожилыми и незнакомыми людьми.

## **ПУТИ САМОПОЗНАНИЯ, САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ЗАРАЙСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ИМЕНИ В. В. ВИНОГРАДОВА**

Современному обществу нужны социально зрелые выпускники педагогических заведений, разбирающиеся в проблемах общественного развития, обладающие гибким педагогическим мышлением, владеющие навыками диагностико-исследовательской деятельности, способностью личности к самоутверждению, саморегуляции и самореализации в педагогическом коллективе и окружающем мире.

Инновационной формой подготовки будущих педагогов является деятельность творческих объединений преподавателей и студентов Зарайского педагогического колледжа имени В. В. Виноградова. Одним из таких объединений является творческая лаборатория «Поиск», начавшая работу под руководством педагога-психолога Г. В. Корнышевой в 2005 году. В ее состав входят творчески работающие учителя-психологи и студенты, получающие дополнительную подготовку в области психологии.

Работа осуществляется на основе Положения творческой лаборатории «Поиск» и авторской программы заседаний, регулярно проводимых советом рабочей исследовательской группы во главе с ее председателем – студенткой 4 «Б» курса М. Шестовой. Целью работы лаборатории является активизация совместной диагностико-исследовательской деятельности преподавателей и студентов, их личностное самосовершенствование.

Действуя в тесном сотрудничестве с другими творческими объединениями, входящими в состав рабочей группы экспериментальной площадки федерального уровня «Профессиональное самоопределение как фактор позитивной социализации молодежи», с 2008 г. члены лаборатории «Поиск» перешли на новый уровень опытно-экспериментальной работы, которая проходит в четыре этапа:

1. Источники получения абитуриентами представлений о Зарайском педагогическом колледже. Влияние родителей на их профессиональный выбор.

2. Возможности личностной самореализации студентов Зарайского педагогического колледжа во внеучебной деятельности.

3. Возможности профессиональной самореализации будущих педагогов во время прохождения разных видов педагогической практики.

4. Профессиональная подготовка и самореализация как фактор социализации будущего педагога (основные направления работы лаборатории представлены в табл.).

Основные направления работы творческой лаборатории  
и их практическая реализация

Основные направления работы	Практическая реализация
<p>Определение источников получения представлений поступающих о Зарайском педагогическом колледже имени В. В. Виноградова</p>	<p>Обобщение полученных данных, определение ранговых мест, обсуждение результатов на научно-методическом совете</p>
<p>Влияние родителей на получение профессионального педагогического образования своих детей</p>	<p>Разработка анкеты, проведение социологического опроса, обработка и представление результатов на тематическом педсовете</p>
<p>Изучение интересов и склонностей первокурсников в ходе занятий факультатива «Познай и реализуй себя»</p>	<p>Разработка анкет, проведение диагностических занятий, обобщение полученных результатов, разработка практических рекомендаций и составление программы по самовоспитанию будущего педагога с последующим представлением ее первокурсникам</p>
<p>Выявление представлений студентов педагогического колледжа о творческих объединениях и возможностях личностной и профессиональной самореализации через них</p>	<p>Составление опросника, проведение опроса, представление результатов на заседании руководителей творческих объединений</p>
<p>Анализ особенностей адаптации первокурсников Зарайского педагогического колледжа им. В. В. Виноградова</p>	<p>Наблюдение за протеканием адаптационного периода, проведение его диагностики, обобщение результатов по отделениям, разработка рекомендаций и представление их на заседании классных руководителей</p>
<p>Профессиональная самореализация будущих учителей в ходе прохождения педагогической практики</p>	<p>Проведение диагностико-исследовательской работы в ходе прохождения психолого-педагогической практики «Педагог-психолог», представление ее результатов на научно-практической конференции студентов ЗПК и всероссийской научной конференции (г. Коломна)</p>
<p>Обследование взаимодействия семьи и педагогического коллектива в процессе социализации студентов педагогического колледжа</p>	<p>Разработка авторской анкеты, проведение, обработка и представление результатов на семинаре классных руководителей</p>
<p>Исследование особенностей профессиональной подготовки самореализации как условия социализации будущего педагога</p>	<p>Выступление на тематическом педсовете по результатам экспериментальной работы</p>

По каждой теме имеются наработки, результаты которых были представлены участниками творческой лаборатории «Поиск» на научно-практических конференциях и педсоветах разных уровней в 2009–2010 гг.

Апробирование в 2008–2010 гг. на базе Зарайского педагогического колледжа данной формы становления личности будущего учителя и получение положительных результатов позволило сделать следующие выводы:

1. Творческая лаборатория «Поиск» является инновационной формой работы по формированию востребованной обществом личности педагога.

2. Ее участники получили глубокие теоретические знания, овладели методами диагностико-исследовательской деятельности, включающими наблюдение, личностные опросники, анкетирование, тестирование, шкалирование, ранжирование, моделирование; приобрели умения и навыки.

3. Тщательно продуманная и отобранная система занятий имела разноуровневый практический выход. Это разработка рекомендаций для студентов, педагогов, классных руководителей; участие в заседаниях научно-методического совета, представление результатов на педсоветах, участие в научно-практических конференциях разного уровня.

4. Опыт работы творческой лаборатории «Поиск» был представлен на Международных научно-практических конференциях в 2008–2010 годах по проблемам: «Педагогическое образование как пространство самореализации личности», «Творческая лаборатория «Поиск» как инновационная форма работы по становлению личности будущего педагога», «Психологическая помощь детям «группы риска» в ходе прохождения преддипломной практики студентами педагогического колледжа». Эти работы отмечены почетными грамотами. Представленный в них опыт педагогической деятельности рекомендован к распространению.

5. Полученные теоретические знания, приобретенные практические умения и навыки участниками творческой лаборатории «Поиск» были реализованы в ходе прохождения разных видов педагогической практики и в их дальнейшей профессиональной деятельности.

6. Все материалы по проблемам исследования творческой лаборатории «Поиск» обобщены. Выпущен методический сборник «Поиск» (в 2-х томах).

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Адаптацию студента-первокурсника определим как процесс приспособления личности к различным требованиям вузовской среды (пространства вуза) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, реализующийся на двух функциональных уровнях: профессиональном и социально-психологическом.

Социально-психологическая адаптация представляет собой приспособление личности студента к существованию в пространстве вуза в соответствии с социальными требованиями этого вуза и с собственным уровнем психического развития (память, внимание, интеллект и т.д.), положительным взаимоотношением с преподавательским составом, а также своими сокурсниками. Личность реализует новые социальные роли, связанные с вхождением в студенческую жизнь как социальную группу. Социально-психологическая адаптация связана со сменой местожительства, изменением бытовых условий, распределением (нехваткой) свободного времени, взаимодействием со своей студенческой группой, преподавателями, проблемами со здоровьем (в результате физических и психологических перегрузок), графиком учебных занятий.

Профессиональная адаптация определяется профессиональными намерениями, познавательными и профессиональными интересами. Она связана с большим объёмом новой учебной информации, трудностью её усвоения, сложностью учебных предметов, мотивацией выбора будущей профессии.

Процесс адаптации студентов-первокурсников очень значим и сложен. Поэтому для более гармоничного вхождения первокурсников в новые жизненные условия необходима согласованная деятельность со стороны администрации, преподавательского состава, органов студенческого самоуправления, кураторов студенческих групп. Реализация этой работы возможна по следующим направлениям:

1. *Психологическое.* Совместная работа куратора, тьютора, психологической службы вуза для оказания психологической помощи первокурсникам. Работа может быть направлена на установление межличностных отношений, эмоционально-положительного контакта студентов в группе, а также сплочение группы как коллектива в целом. Следует обратить также особое внимание на социальный уровень первокурсников, так как в одну группу зачастую попадают

и городские, и сельские жители. Формы реализации: беседы, тренинги, психологическая диагностика, индивидуальные консультации, совместное посещение мероприятий как в рамках института, так и вне его.

2. *Информационное.* Знакомство со структурой образовательного учреждения, правами и обязанностями студентов, регламентом учебного процесса. Первокурсники должны получать информацию по возникающим вопросам своевременно, не испытывая при этом затруднений с поиском источников ответов. Поэтому целесообразно размещать актуальную информацию на факультетских и общеинститутских, кафедральных информационных стендах, а также на сайте вуза (факультета). Формы реализации: беседы, экскурсии, индивидуальные консультации.

3. *Учебная деятельность.* Зачастую общий уровень (знания, умения и т.д.) готовности студентов к восприятию и обработке учебной информации находится на недостаточно высоком уровне. В связи с этим возникают физические и психологические перегрузки. Поэтому в данном направлении важна роль тьютора (из числа студентов-старшекурсников) и куратора группы в оказании посильной помощи при формировании умений структурировать учебную информацию, организации дополнительных занятий для ликвидации пробелов в знаниях.

4. *Внеучебная деятельность:* формирование здорового образа жизни, развитие творческих способностей, удовлетворение своих увлечений, хобби. Работа в этом направлении возможна через профилактику асоциального поведения, правонарушений, негативного влияния окружающей социальной среды (наркомании, алкоголизма, курения). Для этого важно совместное участие студентов группы в мероприятиях (смотрах, конкурсах, праздничных вечерах) различного уровня. Посещение спортивных секций, кружков, студий как на базе вуза, так и вне его пределов.

5. *Профессиональное.* Практика работы с первокурсниками показывает, что большинство из них сомневаются в правильности выбора либо испытывают затруднения в выборе будущей профессии. В связи с этим следует уделять внимание развитию внутренней мотивации, профессиональному самоопределению студентов-первокурсников, способствовать чёткому представлению о выбранной специальности. Формы работы: беседы, экскурсии, встречи со специалистами в области будущей профессиональной деятельности, студентами-старшекурсниками, преподавателями вуза.



Таким образом, адаптация студентов-первокурсников – это этап развития, формирования творческой личности как субъекта профессиональной деятельности. Индивидуальный подход к каждому студенту, создание условий для самореализации, самосовершенствования (личного, профессионального) на новой ступени социального развития – важная социально-психологическая задача, стоящая перед высшей школой.

**Ю. В. Симанова, О. В. Булдакова**

### **АДАПТАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В современной отечественной и зарубежной науке адаптация понимается как приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Также это готовность к использованию различных ресурсов (информационных, коммуникативных, организационных и др.), способствующих профессиональному и личностному росту и развитию [2, с. 17].

Одной из составляющих процесса адаптации является социально-психологическая адаптация, под которой мы понимаем интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимообслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [2, с. 18].

Социально-психологическая адаптация студентов первого курса связана с вхождением в среду учебно-воспитательного процесса. С одной стороны, необходимо эффективное погружение в учебный процесс, где есть лекции, семинары, практические занятия, с другой – погружение в социально-межличностные отношения, когда нужно налаживать контакт в учебной группе, в общежитии, ознакомиться с условиями нового места жительства и т. д. Это представляется как трудность, связанная с неумением ориентироваться в расписании, аудиториях, корпусах, электронном каталоге библиотеки, неумением правильно планировать свое время, отсутствием навыков работы

с первоисточниками, плохой подготовкой, полученной в школе, несамостоятельностью, неуверенностью в себе, беспокойством и страхом перед сдачей экзаменов и др.

В такой ситуации студент-первокурсник чаще всего нуждается в помощи, которая эффективно налажена психологической службой педагогического вуза. Ежегодно в Глазовском пединституте осуществляется психолого-педагогическое сопровождение адаптации первокурсников, которое проходит по следующим этапам:

1. Тестирование. Для диагностики применяется тест уровня социально-психологической адаптированности К. Роджерса [3, с. 475]. Данный тест является многофакторным, включает в себя 101 утверждение, затрагивающее разные стороны жизни человека.

2. Практические занятия. Здесь проводятся сюжетно-ролевые игры, дискуссии на тему профессиональной направленности, тренинги. Работает психологический клуб, где проходит обсуждение вопросов, интересующих студентов.

3. Работа с кураторами групп, которым сообщаются результаты диагностики и даются рекомендации по работе с неадаптированными студентами.

В итоге осуществляется эффективное взаимодействие всех субъектов учебно-воспитательного процесса.

В 2010 учебном году также проводилась диагностика адаптированности студентов 1–2 курсов. Респондентами стали студенты 17–21 года, большинство из которых проживали в общежитии. Всего в тестировании принимали участие 29 учебных групп. В результате были получены следующие данные: дезадаптированы – 1 % студентов; неадаптированы – 37 %; высоко адаптированы – 9 %; адаптированы – 53 %.

Студенты с очень низким уровнем адаптированности, или дезадаптированные студенты, относятся к группе риска и нуждаются, как правило, в психологической консультации, а в некоторых случаях – в помощи врача.

Студенты с низким уровнем социальной адаптированности, или неадаптированные студенты, испытывают затруднения в общении со сверстниками, педагогами или родителями. Среди них встречаются очень застенчивые, «тихие» или, наоборот, развязные; могут быть очень способные, но «одиночки»; в группе есть плохо успевающие и отверженные. С ними необходимо провести дополнительную диагностику с целью определения их индивидуальных особенностей, которые помогают определить частные причины низкого показателя адаптированности.

Адаптированные студенты легко контактируют с преподавателями, сверстниками, инициативны, умеют разрешать конфликты. Такие студенты характеризуются общими положительными мотивами к обучению, способностями включаться в новую коммуникативную среду, средним уровнем тревожности.

Высокоадаптированные студенты с высоким уровнем самоконтроля, творческим стилем деятельности и общения без посредничества оптимально включаются в новые виды деятельности, а высокий уровень саморегуляции препятствует развитию каких-либо болезненных изменений [3, с. 117–120].

Таким образом, определив уровень адаптированности каждого студента, мы можем правильно организовать индивидуальную и групповую работу по адаптации.

Со всеми категориями студентов сотрудниками психологической службы проводятся занятия с использованием методов активного социально-психологического обучения, направленные на сплочение коллектива, налаживание микроклимата в группе, на эффективную коммуникацию.

Для сравнения рассмотрим показатели адаптированности студентов, поступивших в 2009 году: дезадаптированы – 1 % студентов; неадаптированы – 24 %; высоко адаптированы – 1 %; адаптированы – 74 %.

Сравнивая результаты 2009 и 2010 годов, можно отметить, что количество адаптированных студентов значительно уменьшилось, их стало меньше на 21 %. Соответственно количество неадаптированных студентов возросло на 13 %. Увеличилось количество высокоадаптированных студентов на 8 %.

Исходя из того, что показатели адаптации ухудшаются из года в год, можно сделать вывод, что работа по адаптации первокурсников актуальна. Она должна быть комплексной, в ней должны принимать участие не только психологи, но и кураторы, преподаватели и студенты вуза. Чтобы облегчить эту задачу, нами были разработаны рекомендации для кураторов учебных групп института по организации социально-психологического сопровождения адаптации студентов 1–2 курсов.

Если студент благополучно прошел процесс адаптации к новой для него образовательной и социальной среде, уверен в правильности своего выбора, испытывает внутреннюю потребность в развитии и готов к самореализации, то учебно-воспитательный процесс будет проходить эффективно.

## Список литературы

1. Барлас, Т. В. Особенности социальной адаптации [Текст] / Т. В. Барлас // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 117–120.
2. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – М., 2002.
3. Практическая психодиагностика: методики и тесты [Текст] / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

Л. А. Каракулова

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛогов В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВПО «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» В ГЛАЗОВСКОМ ПЕДИНСТИТУТЕ**

Специальность «Педагогика и психология» является в системе высшего профессионального образования одной из самых востребованных, это подтверждается данными приемной комиссии Глазовского пединститута. Так, в последние три года, когда количество выпускников школ год от года заметно уменьшалось, на эту специальность был конкурс как на базе общего среднего (полного) образования, так и на базе среднего профессионального образования. В 2008 году при зачислении он составил 2,1 человека на место, в 2009 – 1,9, в 2010 – 1,3.

Анализ уровня организации учебного процесса по реализации образовательной программы ВПО «Педагогика и психология» и его результатов позволил вычленить ряд психолого-педагогических условий, от наличия которых зависит качество подготовки специалистов. Одним из важнейших условий обеспечения качества подготовки специалистов-психологов является наличие квалифицированного профессорско-преподавательского состава.

Психологическая составляющая образовательной программы «Педагогика и психология» реализуется в нашем институте преподавателями кафедры психологии. На кафедре психологии работает 7 штатных преподавателей, 6 совместителей. Из них 6 штатных преподавателей и 4 совместителя имеют базовое психологическое образование, в том числе трое из них имеют степени кандидата психологических наук, один преподаватель закончил в свое время очную аспирантуру по психологической специальности, двое получили

профильное образование на психологических факультетах ведущих вузов страны, двое преподавателей получили психологическое образование в качестве второго высшего.

Как видим, многие работающие на кафедре преподаватели, имея базовое психологическое образование, располагают определенными возможностями обеспечить качественный образовательный процесс. Но для организации образовательного процесса в высшем учебном заведении этого недостаточно. Нужны дипломированные преподаватели, имеющие степени кандидата и доктора психологических наук. Процент дипломированных преподавателей по психологии низкий (всего 33,3 %). Вызывает беспокойство и возрастной фактор (два кандидата психологических наук пенсионного возраста), поэтому кадровый вопрос на кафедре психологии стоит достаточно остро.

В числе резервов обеспечения психологической составляющей образовательного процесса по данной специальности квалифицированным преподавательским составом следует назвать, во-первых, защиту кандидатских диссертаций по психологическим специальностям, во-вторых, подготовку специалистов для кафедры через аспирантуру нашего института, в-третьих, привлечение к организации образовательного процесса практических работников из числа руководителей профильных учреждений и ведущих специалистов, а также школьных психологов. В то же время в Глазове действуют всего два профильных учреждения – центр «Психолог+» и центр «Диалог». В школах города на начало 2010/11 учебного года было 22 ставки школьных психологов, но они практически заняты только в 9 школах, из школьных психологов психологическое образование в качестве второго высшего имеет только один психолог. Все это говорит о том, что кадровые резервы практических психологов не очень велики, чтобы усилить практическую направленность психологических дисциплин, нужно более активно приглашать практикующих психологов на работу. Необходимо иметь в виду, что в городе есть специалисты с профильным образованием в области клинической психологии, работающие на стыке психологии и медицины, высококвалифицированные психиатры и психотерапевты, имеющие большую практику в области психологии личности, при определенных условиях они также могли бы усилить кадровый компонент образовательного процесса. Кроме того, можно приглашать высококвалифицированных преподавателей из других вузов.

Чтобы обеспечить современный уровень преподавания профильных дисциплин, основное внимание следует также уделять пе-

реподготовке имеющегося профессорско-преподавательского состава как кафедры психологии, так и изыскивать возможности переподготовки преподавателей других кафедр института, особенно тех, научные интересы которых приближены к области психологических знаний.

Необходимым условием повышения качества подготовки педагогов-психологов в вузе является также обеспеченность учебного процесса соответствующей лабораторной базой. Изучение опыта работы ведущих вузов страны свидетельствует о том, что на психологических факультетах создаются лаборатории психологии профессий и конфликтов, нейропсихологии, психологии труда, психологии восприятия и психологии общения (МГУ), комплексы лабораторий по профилям обучения, лаборатории информационных технологий, оборудованы аудитории для тренингов, аудитории для проведения индивидуальных консультаций (УдГУ).

На данный момент кафедра психологии фактически готова организовать работу учебно-исследовательской лаборатории психодиагностики. Разработан проект положения о лаборатории, определены направления работы: психологическое, профориентационное, образовательное (учебное). Проведен анализ имеющегося программного обеспечения на совместимость с Windows и Linux. Из имеющихся 28 тестов (все они созданы в формате Windows) 20 совместимы с Linux, поэтому могут достаточно широко использоваться в учебных и исследовательских целях. Однако необходимо приобретение лицензионного программного обеспечения, содержащего более современные тесты и психологические методики. Нужно оборудование для изучения психических процессов. Поэтому, чтобы лабораторная база для организации учебного процесса была создана и развивалась, кафедре психологии нужно иметь четкий план работы в этом направлении.

В числе психолого-педагогических условий, обеспечивающих повышение качества подготовки школьных педагогов-психологов, является усиление психологической составляющей образовательной программы специальности «Педагогика и психология» за счет расширения практико-ориентированных курсов по выбору.

Опыт реализации основной образовательной программы ВПО «Педагогика и психология» свидетельствует о том, что повышение качества подготовки педагогов-психологов зависит и от состояния научно-исследовательской работы преподавателей и студентов, ее ориентированности на потребности предприятий, организаций, государственных образовательных учреждений. Некоторые положи-

тельные моменты здесь имеются. Кафедра выполняет хоздоговорное исследование по заказу автотранспортного предприятия, готовит всероссийскую научно-практическую конференцию по данной проблематике.

Выполняются практико-ориентированные выпускные квалификационные работы. Однако это только первые робкие шаги. Кафедре нужно осуществлять мониторинг потребностей предприятий, организаций и государственных образовательных учреждений г. Глазова и северных районов Удмуртской Республики в психологической диагностике и психологическом сопровождении, проводить социально-психологические исследования по их заказу, находить и другие возможности для привлечения внешних инвестиций, например, принимая участие в отборе персонала на предприятиях, в проведении тренингов и т.п. Для качественной организации этой работы необходимо создать соответствующую организационную структуру, например, центр психологических исследований, вовлечь в работу центра студентов старших курсов, имея при этом перспективную цель постепенного перевода этого центра в статус малого предприятия при институте.

Реализация вышеназванных условий, перевод их в статус задач и затем осознание их как важнейших задач, которые в целом необходимо выполнить в ближайшие два года, позволит качественно улучшить подготовку специалистов – педагогов-психологов, а затем и бакалавров по психолого-педагогическому образованию.

**Н. В. Мидонова, Т. Е. Терентьева, Л. А. Шиленко**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АСТРАХАНСКОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Среди основных задач по подготовке специалистов социально-педагогического колледжа задача формирования профессиональной компетентности будущего специалиста занимает одно из первых мест. Профессиональная компетентность педагога – характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, специальной, технологической,

коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять определённые трудовые функции.

Чтобы учреждения системы профессионального образования реально готовили компетентных специалистов, способных эффективно осуществлять в будущем свои основные функциональные обязанности, необходимо в основу учебных программ профилирующих дисциплин закладывать формирование профессиональной компетентности в качестве главной цели обучения. Чёткая реализация смоделированной в учебной программе цели возможна только с помощью тщательно отобранной педагогической технологии. При выборе технологии формирования профессиональной компетентности, в основе которой лежит выработка у студентов чётко спланированных умений, исходными должны быть следующие положения: осуществление интеграции учебной и профессиональной деятельности обучающихся; стимулирование профессионально-педагогического и личностного самоопределения студентов.

Такой технологией является моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. Суть этой технологии состоит в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность в процессе обучения в специально созданных условиях. При этом два вида деятельности студентов, учебная и профессиональная, интегрируют.

Моделирование на уроках частных методик позволяет организовать имитацию обучающимися полного состава будущей реальной профессиональной деятельности и тем самым обеспечивает овладение способами действия специалиста, что составляет подготовку к предстоящей трудовой деятельности. В соответствии с этой технологией в учебном процессе создаются условия, при которых студенты в процессе обучения выполняют комплекс заданий, упражнений, задач, направленных на формирование интеллектуальных и практических умений, необходимых для выполнения целостной профессиональной деятельности, а также её составных частей – действий и операций. Роль и значение моделирования для подготовки студентов к профессиональной деятельности определяется спецификой педагогической деятельности. Владеть процедурными дидактическими умениями студенту необходимо для грамотного управления деятельностью детей с учётом конкретных целей и психолого-педагогических условий, процессом становления личности каждого ребёнка, его развитием и индивидуальным формированием.



Учебные задачи-модели являются способом организации деятельности обучаемых в учебном процессе. Поэтому при планировании их использования целесообразно определять форму организации учебного процесса, в качестве которой могут выступать лекции, семинары, практические занятия, практикумы, имитационные методы. На лекциях у студентов формируется теоретическая готовность к работе педагога, то есть закладываются основы общепедагогической и специальной компетенции. Семинар является средством формирования не только теоретической готовности студентов к работе педагога, но и возможностью выработки у обучаемых «начатков» практической готовности. Практические занятия и практикум – основные приемы формирования технологической и коммуникативной компетенций будущих учителей, воспитателей и социальных работников. Практикум используется для отработки и закрепления практических умений будущих специалистов, помогает увеличить глубину изучения отдельных учебных тем, повышает интенсивность и самостоятельность учебной деятельности обучаемых.

В числе активных форм работы со студентами всё чаще встречаются имитационные методы (социально-психологический тренинг), которые включают в себя неигровые методы (анализ конкретных ситуаций, решение профессиональных задач и др.) и игровые (деловая игра, разыгрывание ролей, проигрывание ситуаций общения и др.). Они используются в учебном процессе и профессиональными психологами, и преподавателями учебных дисциплин. Активные имитационные методы повышают социально-педагогическую компетентность студентов, развивают их способности эффективного взаимодействия с окружающими; повышают уровень психологической культуры; вооружают студентов социально-психологическими знаниями; развивают способности адекватного и наиболее полного познания себя и других будущими учителями, воспитателями и социальными работниками.

Анализ конкретных психолого-педагогических ситуаций побуждает участников педагогического процесса сделать соответствующий выбор. При анализе и групповом обсуждении каждый студент уясняет собственную точку зрения, учится формулировать проблему, развивает у себя умение слушать. Примерами совместного анализа педагогических ситуаций являются педагогический консилиум и групповая дискуссия, позволяющие сопоставить разные точки зрения, изменить планы последующих действий.

Ролевой тренинг включает принятие или выбор роли, следование роли, обмен ролями. Умение адекватно воспринимать себя и других формируется в перцептивно-ориентированном тренинге, который повышает чувствительность и тем самым интерес к другому человеку. Сензитивный тренинг базируется на теориях лидерства, мотивации, коммуникации, групповой динамики и совершенствует способности индивида по пониманию других людей. Деловая игра формирует умение мысленно осуществлять виды педагогической деятельности и общения, воспроизводить различные стороны труда учителя, воспитателя, социального работника, обогащает каждого участника новыми представлениями о себе на основе сопоставляемых оценок, свободы ролевого и позиционного манёвра.

Следующей технологией является метод проектов, вовлекающий каждого студента в активный познавательный творческий процесс, направленный на овладение специальной и коммуникативной компетенцией. Студенты учатся самостоятельно конструировать знания, анализировать полученную информацию, искать направления и методы решения проблемы.

Технология интерактивного обучения – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса, где процесс научения происходит в совместной деятельности, в процессе которой студенты овладевают совокупностью общечеловеческих качеств личности, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексивная компетенция – регулятор личностных достижений педагога, побудитель профессионального роста. Данная компетенция проявляется в способности к самопознанию, самопобуждению, саморегуляции и т.д. Развитию данных способностей студентов способствует и технология эвристического обучения, в процессе которой студент сам конструирует систему своих знаний на основе имеющегося опыта, личного образовательного потенциала и эвристической технологии деятельности.

Мы допускаем, что вышеназванные технологии и методы обучения, широко используемые преподавателями общеобразовательных, общегуманитарных, специальных психолого-педагогических дисциплин, частных методик, формируют лишь основы компетенций. Тем не менее эти зачатки компетентности необходимо выявлять, чтобы определить, насколько эффективен процесс профессионального обучения.

## МЕТОДИКА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РЕГУЛИРОВАНИЮ ФИНАНСОВ ДОМОХОЗЯЙСТВА

В формировании финансовой компетентности студентов первоочередной задачей является обеспечение таких условий, при которых студент будет выступать не только как объект воздействия (сторонний слушатель), но и как полноправный субъект педагогической деятельности, т.е. как носитель активности.

Среди психолого-педагогических методов подготовки к деятельности наиболее эффективным и отвечающим целям нашего исследования является система самостоятельных учебно-исследовательских работ студента. В основу формирования психологической готовности к управлению финансами домохозяйства целесообразно положить адаптированные соответствующим образом учебно-исследовательские работы (УИР) Д. А. Китовой, Д. М. Агирбовой «Психологический анализ организации семейной экономики в современных условиях» [1]. Эти учебно-исследовательские работы дают возможность студенту осознать социально-экономическое значение домохозяйства, разобраться в ежедневных житейских проблемах домохозяйства, понять сущность и структуру финансовой деятельности домохозяйства и выявить траекторию движения финансовых потоков.

Перед началом занятий мы обозначаем особенность деятельности личности в рамках домохозяйства. Далее студентам предлагается осознать *финансовый фактор* в деятельности домохозяйства.

Методическое пособие (уже адаптированное нами) включает в себя четыре основных блока для финансового анализа деятельности домохозяйства и столько же для последующего психологического анализа полученной информации.

*Первый блок:* студенту предстоит подумать над тем, что такое домохозяйство. Для этого ему предлагается обратиться к конкретно взятой семье, с которой он знаком и может описать их домохозяйство.

*Второй блок* включает в себя вопросы, направленные на выявление наличного (имеющегося на данный момент) финансового фонда домохозяйства. Для этого студенту необходимо разобраться с собственностью домохозяйства (жилище, земля, техника и домашние животные). Студент оценивает финансово-экономическое положение данного домохозяйства на момент анализа.

*Третий блок* заданий нацелен на общий обзор доходов домохозяйства. Доходы домашних хозяйств можно разделять по различным критериям. Прежде всего можно выделить доходы в денежной и натуральной форме. Студенту предстоит ответить, на какие средства живет семья, каким образом, в каком количестве и откуда она их получает.

*Четвертый блок* ориентирован на анализ расходов домохозяйства. Не легко получать доходы в таком количестве, как хотелось бы, это известно всем, но не менее трудно разумно расходовать имеющиеся доходы.

В заключение финансово-экономического анализа домохозяйства следует определить общее впечатление о материальном положении домохозяйства. Высказать свое мнение, предложить рекомендации по его совершенствованию. В итоге студентам объявляется следующее: все, что нужно было знать выпускнику института по управлению финансами домохозяйства, мы попытались дать. Теперь Вы должны подумать о том, каким образом создать и благоустроить собственное домохозяйство.

#### **Список литературы**

1. Китова, Д. А. Психологический анализ организации семейной экономики в современных условиях [Текст] : учеб. пособие для студ. / Д. А. Китова, Д. М. Агирбова. – Карачаевск, 2008.

**М. В. Романова**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В условиях модернизации деятельности государственных педагогических университетов возникают новые цели и структура образования, основанные на лично-ориентированной педагогике и на педагогических технологиях. Лично-ориентированная педагогика рассматривает студента как полноправного субъекта профессиональной подготовки, способного к самосовершенствованию с учетом личных мотивов, интересов и способностей. Педагогическая технология – специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок. Это один из способов воздействия на процессы развития и обучения студента [2, с. 62].

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что профессиональное самосовершенствование всегда есть результат осознанного взаимодействия обучаемого с конкретной социальной средой, в ходе которого он реализует потребность выработать у себя такие личностные качества и компетенции, которые обеспечат ему успех в учебной, затем и в профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональное обучение студентов университета необходимо рассматривать как сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности, умений и навыков в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессионально-педагогической деятельности и личной программой развития.

Как отмечает А. К. Маркова, учебно-познавательные мотивы формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому очень важно, как эта деятельность осуществляется [цит. по: 1, с. 262]. И сегодня современная высшая школа должна синтезировать педагогические технологии и организацию учебного процесса.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

- научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;
- процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых целей;
- процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [3, с. 183].

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения. На основе педагогических технологий должен строиться процесс обучения, который, в свою очередь, будет формировать основные компетенции студентов.

Организация учебной деятельности должна состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного, рефлексивно-оценочного.

На первых двух этапах студенты усваивают темы, овладевают учебными действиями и операциями в связи с ее содержанием. Здесь необходимо создавать учебно-проблемные ситуации, которые будут способствовать осознанию своевременного применения (к

конкретному возрастному этапу испытуемого) теоретических знаний на практике. Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанной работы, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы (написание курсовых работ, прохождение психолого-педагогической практики). Но в оценке необходимо в первую очередь давать качественный, а не количественный (балльное оценивание) анализ учебной деятельности студентов, подчеркивать положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала и выявлять причины имеющихся недостатков (рефлексия).

Эффективность обучения студентов значительно возрастет, если они приложат достаточные усилия на данном этапе – этапе самоконтроля и самокоррекции (педагогическая практика, тренинг). Сущность их деятельности заключается в том, что они сами контролируют работу над собой в плане информационного насыщения и применения данных знаний на практике (к конкретным социальным средам, группам). Традиционно самостоятельная работа рассматривается в качестве целенаправленной, активной, свободной деятельности студентов в целях развития у них рефлексии и самоконтроля. А прохождение и осмысление данных этапов обучения будут способствовать формированию основных компетенций у студентов.

При такой организации учебного процесса мастерство преподавателя вуза заключается в том, чтобы студенты преобразовывали общественное в личностно-значимое, побуждали к активной работе над собой, вырабатывали мотивационные установки на самовоспитание и самообразование, создавали для этого соответствующие условия.

Таким образом, современное высшее педагогическое образование приобретает смысл и значение через преломление личностно-ориентированных систем и педагогических технологий. Также оно связано со становлением личности: собственно личности и личности-профессионала в дальнейшей трудовой деятельности.

### **Список литературы**

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта [Текст] / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
3. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

## **СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Изучение профессионального развития студентов является актуальной проблемой психологии труда. В науке имеется много данных о профессиональном становлении учащихся вуза, однако эта проблема не получила должного освещения со стороны специфики профессиональной ментальности студентов.

В работах, посвященных профессиональной ментальности, предпринимались попытки определить понятие и структурные компоненты ментальности (С. В. Вальцев, И. Г. Дубов, А. К. Маркова, М. И. Махмутов и др.). Исследователями были выявлены особенности профессиональной ментальности педагогов (Б. С. Гершунский, О. И. Гусаченко, В. А. Сонин и др.), научных работников (А. А. Юрина), инженеров (И. Г. Картушина), затронуты вопросы развития профессиональной ментальности на примере будущих психологов и педагогов (Д. В. Оборина, И. Ю. Поспелова). Обращение к профессиональной ментальности студентов вызвано недостаточной изученностью особенностей будущих учителей различной предметной направленности.

С практической точки зрения разработка данной проблемы играет важную роль для профессионального становления будущих специалистов, поскольку выбрать профессию означает не просто получить профессиональные знания и умения, но и войти в определенную общность людей с их субкультурой, принять их образ мыслей.

Высокая практическая значимость и недостаточная теоретическая разработанность вопросов специфики профессиональной ментальности учащихся вуза обуславливают необходимость исследования особенностей профессиональной ментальности студентов различных педагогических специальностей.

Целью данной статьи является описание общих и специфических характеристик профессиональной ментальности учащихся разных педагогических факультетов.

Для изучения профессиональной ментальности студентов использовался следующий методический аппарат: метод семантического дифференциала, опросник 16-PF Р. Кеттелла, адаптированный А. А. Рукавишниковым и М. В. Соколовой, опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина, метод мотивационной индукции

Ж. Д. Нюттена, методика диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной.

Количественный и качественный анализ результатов проводился с использованием U-критерия Манна – Уитни, H-критерия Крускала – Уоллиса, кластерного анализа (обработка проводилась с помощью компьютерной программы SPSS, версия 14.0).

Исследование специфики профессиональной ментальности студентов осуществлялось на базе Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко в октябре – ноябре 2009 года. В нем приняли участие студенты 1–5 курсов (всего 402 человека), обучающиеся по 4-м специальностям: «Педагогика и методика начального образования», «Русский язык и литература», «Математика» и «Иностранный язык».

Теоретический анализ проблемы показал, что психологический смысл ментальности заключается в том, что принадлежность к большим группам определяет особенности отношения человека к действительности. Профессиональную ментальность мы будем рассматривать как психологическую систему, включающую в себя отношение человека к миру, черты (свойства) личности, ценностные ориентации, мотивы, социально-психологические установки, формирующиеся под влиянием профессионального обучения и профессиональной деятельности.

Студенты различных педагогических специальностей в процессе вузовского обучения приобретают общие профессиональные знания и умения, относящиеся к педагогической деятельности, обуславливающие характерные для всех учащихся особенности профессиональной ментальности. Им свойственны высокие общие мыслительные способности, общительность, эмоциональная устойчивость, стремление помогать другим людям. Мы предполагаем, что такие черты характера позволят студентам в дальнейшем быть успешными в педагогической деятельности, поскольку профессия учителя связана с межличностным контактом. Среди социально-психологических установок выражена ориентация на помощь и поддержку другим людям, однако при этом у респондентов присутствует доля «разумного эгоизма». У студентов выражена установка на труд, что проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности процессом труда. Однако при этом данная установка присутствует во взаимосвязи с установкой на деньги, что говорит о желании получать достойное вознаграждение за свою работу. Среди особенностей отношения к учебной и профессиональной деятельности можно выделить следующие: рес-



понденты рассматривают учебу в вузе как возможность получить в будущем интересную работу; учебная деятельность удовлетворяет актуальную потребность в общении в настоящем; работа ассоциируется с получаемой профессией и тесно взаимосвязана с потребностями в карьерном росте и достижении успеха.

Специфика обучения по каждой специальности также оказывает влияние на особенности профессиональной ментальности. Студенты педагогического факультета значительно отличаются от учащихся других специальностей тем, что в общении с людьми проявляют терпимость, бескорыстность, уступчивость, их настроение сильно зависит от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В структуре мотивов преобладают мотивы общения и учебы, подготовки к будущей профессиональной деятельности. У студентов выражена социально-психологическая установка на процесс: в деятельности учащихся больше привлекает интерес к делу, а не конечный результат. Учеба студентами педагогического факультета, по сравнению со студентами, обучающимися по специальностям «Математика» и «Иностранный язык», воспринимается как более упорядоченная, неприятности как более редкие и менее обычные, а интересное занятие рассматривается как более энергичное.

Стремления к реализации своих творческих возможностей, желание во всем избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь характерно для студентов филологического факультета. У будущих филологов значительно сильнее по сравнению с учащимися других факультетов выражены ценности активных социальных контактов, самосовершенствования, они стремятся к наиболее полной реализации своих возможностей, достижению конкретных и осязаемых результатов в различные периоды жизни. Для учащихся важно сохранять неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов и убеждений, как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Учеба и работа студентами-филологами воспринимаются как более приятные, чем учащимися остальных факультетов. Respondенты стремятся внести в свою работу различные изменения и усовершенствования, наиболее полно реализовать свои способности в сфере профессиональной жизни, повысить свою квалификацию.

Особенностями профессиональной ментальности студентов-математиков являются реалистичность, практичность в делах и мужественность. В структуре мотивов ведущими являются мотивы, относящиеся к целостной личности и общению. У будущих математиков значительно сильнее по сравнению со студентами педагогического факультета и факультета иностранных языков выражена уста-

новка на власть. Респонденты стремятся доминировать над окружающей обстановкой, ведущей ценностью для них является влияние на других людей. Учеба ассоциируется у будущих учителей математики с настоящим и потребностью в успехе. Учащимся математического факультета свойственно давать более низкие оценки и воспринимать многие объекты окружающего мира как имеющие меньшую степень активности и упорядоченности, чем студентам других факультетов. Так, профессия и увлечения оцениваются ими значимо более низко, а восприятие будущего отличается его меньшей активностью и энергичностью. Общение с людьми и карьера представляются менее энергичными и приятными, материальное благополучие воспринимается менее организованным, интересное занятие менее структурированным, а успех менее активным и упорядоченным, по сравнению со студентами, обучающимися по другим специальностям.

Анализируя мотивы как компонент профессиональной ментальности, можно отметить, что у студентов факультета иностранных языков преобладают мотивы собственной личности. В данной группе наиболее выражены мотивы, связанные с «Я-концепцией» (например, «иметь определенные личностные ценности», «быть кем-то в собственных глазах»). Значимо выше по сравнению со студентами других специальностей выражена установка на свободу: учащиеся трудно переносят постоянный внешний контроль и стремятся к самостоятельности в деятельности и в принятии решений. Отношение к различным объектам окружающего мира имеет следующие особенности: учеба тесно взаимосвязана с будущей работой и воспринимается как интересное занятие. В сфере обучения и образования студенты стремятся найти что-то новое в изучаемой дисциплине и глубже проникнуть в предмет изучения, а также максимально развить свои способности. Будущее представляется респондентами более благоприятным, чем настоящее, а общение – менее организованным по сравнению со студентами, обучающимися по другим педагогическим специальностям.

Таким образом, структура профессиональной ментальности студентов включает как общую, одинаковую для всех исследуемых групп составляющую, обусловленную педагогической направленностью учебной деятельности, так и специфические для каждой предметной группы особенности.

## **СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА**

Современное переосмысление цели и содержания образования, переориентация его на возможно более полное раскрытие и реализацию личностного и профессионального потенциала студентов требует от психологической науки поиска путей развития их готовности к качественному выполнению задач будущей трудовой деятельности [5, с. 3]. Концепция модернизации российского образования определяет актуальные задачи совершенствования качества профессиональной подготовки учащихся педагогических колледжей как систему интеллектуально-личностного развития будущего педагога, который должен обладать не только профессиональными компетентностями, но иметь возможность развития личности, готовой к самопознанию, самореализации. В Концепции модернизации российского образования «Наша новая школа» подчеркивается: развивающемуся обществу нужны социально активные, современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами с развитым чувством ответственности за судьбу страны. Решение этих задач возможно через формирование в будущем педагоге лидерской позиции, которая, в свою очередь, включает в себя социально-личностные компетенции.

Социально-личностные компетенции – это важное условие позиции лидера-педагога, т.к. их характеристика тесным образом связана с характеристикой лидерского поведения. Социально-личностные компетенции включают в себя: готовность к повышению квалификации и, как следствие, потребность в самопознании, саморазвитии, самоактуализации, готовность к самостоятельной работе, умение управлять своим временем, планировать и организовывать деятельность, умение выстраивать стратегии личного и профессионального развития и обучения. Важной составляющей социально-личностных компетенций являются коммуникативные умения: готовность к взаимодействию и сотрудничеству с другими членами общества, группой, владение приемами профессионального общения, умение строить межличностные отношения, работать в группе, конструктивно разрешать конфликтные ситуации и уважать точку зрения другого.

Чтобы сформировать лидерское поведение будущего педагога, необходимо не только обновить содержание и технологии образования, но прежде всего подготовить будущего учителя, способного решать сложные социально-педагогические задачи. Традиционное позиционирование педагога как простого источника знаний на современном этапе развития образования уже исчерпало себя. Педагог – это менеджер, выстраивающий взаимоотношения с людьми, налаживающий контакт, эффективное взаимодействие с ребенком, для того чтобы управлять его развитием [3, с. 58]. С этих позиций педагог – это профессиональный лидер. Лидер (от англ. leader – ведущий) – член группы, за которым она признает право принимать решения в значимых для нее ситуациях, т.е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. «Лидер – это человек, способный повести за собой людей, пробудить интерес к делу и организовать его выполнение» [2, с. 23].

Формирование будущего педагога как профессионального лидера происходит в процессе учебы через эффективно организованную учебную и воспитательную среду. Успешная реализация этих задач возможна при создании специальных организационно-педагогических условий, таких, как:

- Применение развивающих технологий и методов обучения, которые ориентированы на профессиональное развитие личности, приобретение опыта, активизацию и интеграцию знаний, умений, навыков, полученных в процессе обучения.

- Использование методов развивающей психодиагностики и тренинга, формирующих и развивающих личностные характеристики будущего педагога. Психодиагностика стимулирует процесс самопознания: изучение особенностей структуры личности, характера, самоотношения, самооценки и пр. и определения путей, способов изменения негативных качеств. Метод тренинга развивает, совершенствует положительные и корректирует негативные качества личности.

- Организация самостоятельной работы студентов осуществляется в учебное время (на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях) под руководством преподавателя и во внеучебное время, формы организации которой могут быть индивидуальными и коллективными. Целью самостоятельной работы является усвоение, активизация и обобщение знаний, приобретение опыта решения профессиональных задач, творческой и научной деятельности. Привлечение студентов к самостоятельной практической работе способствует повышению качества обучения, формированию адек-

ватной самооценки, усилению деловой направленности, повышению ответственности за результаты своего труда.

– Использование коллективных форм обучения позволяет увеличить количество социальных и межличностных связей между студентами, повысить сплоченность, взаимопонимание и взаимопомощь, развить навыки работы в группе, научить объяснять, слушать и понимать собеседника, учитывать мнение других. Стимуляция профессионального и делового общения студентов при выполнении задания развивает коммуникативную компетенцию студентов и повышает их ответственность за формирование межличностных связей в коллективе.

– Обеспечение междисциплинарных связей при выполнении информационно-поисковых и творческих заданий обучает студентов интегрировать знания и умения, полученные при изучении различных дисциплин, собирать, анализировать и классифицировать информацию, позволяет преодолевать разрыв между разными дисциплинами. Решение профессионально-ориентированных задач, составление отчетов о проделанной работе на персональном компьютере позволяет повысить профессиональную направленность образовательного процесса и развивать информационную компетенцию студентов.

– Проведение дополнительных занятий, направленных на самопознание и саморазвитие личности, на развитие коммуникативных качеств студентов, что позволяет оказывать развивающее влияние на личность учащихся, удовлетворяет потребность в саморазвитии, повышает стремление к самопознанию, саморазвитию, осознанию и позиционированию себя.

Степень осознания собственного лидерского потенциала и необходимость его дальнейшего наращивания – ключевое условие развития социально-личностных компетенций, которые с позиции лидера-педагога сформулированы следующим образом:

– направленность на группу: социально-перцептивные способности, эмпатичность, социальная активность (альтруизм и учет интересов группы, понимание общественно значимых целей), готовность к реализации социальных инициатив;

– ясность личных целей: осознанность собственных мотивов, способность к личному целеполаганию и выработке личной стратегии развития, ценностное самоопределение, готовность к отстаиванию собственных интересов и согласованию своих целей с целями группы;

– саморегуляция: способность владения собой (своим телом, эмоциями, познавательными процессами), уровень организованной культуры и самодисциплины;

– влияние на социум: организаторские способности, механизмы самопрезентации и эмоционального воздействия, навыки эффективных межличностных коммуникаций и взаимодействия с группой, личное обаяние и индивидуальная привлекательность (харизма).

Стадии эволюции лидерского позиционирования педагога раскрывают процесс расширения пространства его профессионального и личного влияния на окружающих, а также на повышение социальной значимости его образовательной деятельности. Переход от «педагога как источника знания» к «педагогу – профессиональному лидеру» позволит освоить качественно новый уровень обучения и воспитания подрастающего поколения.

### Список литературы

1. Бадашкев, М.В. Пути развития личности будущего педагога [Текст] / М. В. Бадашкев // Среднее профессиональное образование: прилож. – 2007. – № 7. – С. 9–18.

2. Вульф, Б. Ребячий лидер – кто он? Подумаем вместе [Текст] / Б. Вульф // Воспитание школьников. – 1991. – № 1.

3. Луткин, С. С. Осмысление лидерской позиции педагога как условие развития его профессионально-педагогических компетентностей [Текст] / С. С. Луткин // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 2. – С. 57–63.

4. Соловейчик, С. Л. Вечная радость [Текст] : очерки жизни и школы / С. Л. Соловейчик. – М. : Педагогика, 1986.

5. Тухман, И.В. Создание условий для формирования профессионально-педагогической компетентности студентов [Текст] / И. В. Тухман // Среднее профессиональное образование: прилож. – 2007. – № 4. – С. 3–15.

**Т. Г. Харитонов**

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

На современном этапе развития психологической службы профилактическая деятельность практического психолога признается специалистами одной из приоритетных. При этом содержательная сущность психопрофилактики является самой дискуссионной среди

всех остальных видов деятельности практического психолога и менее всего представленной в операционально-методическом аспекте.

Онтологическая неопределенность феноменологии психопрофилактики, слабая представленность ее описания в учебных пособиях, а также противоречия, отмечаемые в состоянии профилактической деятельности практических психологов, актуализируют проблему введения спецкурса «Психопрофилактика в структуре деятельности практического психолога» в профессиональную подготовку студентов, обучающихся по направлению «Психология».

Программа данного спецкурса, рассчитанная на 58 часов (из них 34 часа отведены для аудиторной и 24 для самостоятельной работы), неоднократно была апробирована на базе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. С учетом внедрения компетентностного подхода в современную систему высшего образования при разработке и реализации программы спецкурса особое внимание уделялось не только отбору содержания программы, но и особенностям организации образовательного процесса, предусматривающего широкое использование активных форм и методов проведения занятий в сочетании с внеаудиторной (самостоятельной) работой; адекватность оценки образовательных результатов (уровня подготовленности специалистов); развитие способности к рефлексии и мотивации студентов на непрерывное образование (самообразование) как основы профессиональной успешности.

В своей работе мы придерживаемся точки зрения И. А. Зимней [2], которая отмечает, что компетентностный подход не противопоставляется традиционному «зуновскому», а существенно расширяет его содержание личностными составляющими, делает его гуманистически направленным и практико-ориентированным. Поэтому, несмотря на то, что развитие компетенций рассматривается как дополнение к привычным целям образования, оно в принципе меняет организацию образовательного процесса, так как технологии модульного подхода, рефлексивного и проектного обучения, развития критического мышления становятся приоритетными.

Э. Ф. Зеер [1] обращает внимание на то, что компетентность предполагает определенную связь двух деятельностей: настоящей образовательной и будущей практической, реализуемой через моделирование одной деятельности внутри другой. В связи с этим основным критерием эффективности профессионального обучения должна являться способность студента воспроизводить полученные знания в той форме, которая является доминирующей в его будущей работе.

Отличительной чертой данного курса является не столько получение определенной информации (готовых ответов и методических «рецептов»), сколько стимулирование студентов к размышле-

ниям о перспективах развития своей профессиональной компетентности и создание условий для проявления ими ответственного отношения к рассматриваемой проблеме (стремление поставить будущих психологов в ситуацию непростого выбора и поиска доводов в пользу психопрофилактики, а также нахождения индивидуального личностного смысла в данной работе). Основная идея программы – подвести студентов к пониманию того, что психопрофилактика является задачей любого вида профессиональной деятельности практического психолога, и тем самым способствовать становлению профилактической направленности их будущей работы.

Комплексное применение разнообразных форм, методов, дидактических средств и приемов работы позволяет не только интенсифицировать процесс усвоения учебного материала в направлении самостоятельного приобретения студентами профессиональной компетентности в области психопрофилактики, но и использовать в организации образовательного процесса такие формы и методы работы, которые по своей сути являются профилактическими и способствуют как обогащению опыта новыми приемами (и технологиями) работы, так и становлению профессиональных компетенций будущих специалистов.

Программа спецкурса имеет блочно-модульный характер (теоретического и практического содержания), что подразумевает гибкое изменение структуры учебно-тематического плана и позволяет, с одной стороны, варьировать содержание в зависимости от особенностей рефлексии конкретной группы студентов, с другой – при желании или необходимости использовать рейтинговый контроль оценки знаний, позволяющий объективизировать оценку преподавателя, изначально нацелив студентов на самоконтроль и самооценку обучения.

В процессе моделирования структуры спецкурса мы исходили из того, что обсуждение конкретного предмета, форм и методов психопрофилактической работы возможно только на основании понимания сущности, специфики и особенностей организации психопрофилактики. В связи с этим особое внимание на занятиях уделяется теоретическому обоснованию значимости психопрофилактики в практической деятельности психолога. Следует отметить, что мы придерживаемся точки зрения, согласно которой психопрофилактику в зависимости от целеполагания работы психолога необходимо рассматривать, с одной стороны, как самостоятельный, системообразующий (интегративный) вид деятельности практического психолога, с другой – как смыслообразующий компонент его работы, заключающийся в обеспечении условий полноценного развития личности на основе его способности к саморегуляции и потребности в



самоактуализации. Мы полагаем, что профилактическая направленность личности и деятельности практического психолога способствует предотвращению рисков в организации других видов его работы (просвещения, диагностики, коррекционно-развивающей и консультативной работы) и, наполняя их особым целеполаганием, помогает представить свою профессиональную деятельность в виде определенной системы [3].

Блок практической подготовки данного курса обеспечивает освоение конкретных профессиональных компетенций, владение которыми будет способствовать проявлению профессиональной компетентности специалиста-психолога и совершенствованию его практической деятельности.

Теоретический и практический блоки подготовки включают процесс самостоятельной работы студентов, который регламентируется преподавателем и содержит различные виды заданий (творческого и поискового характера). Разработанная система заданий может использоваться как в совокупности, так и выборочно (в зависимости от целей, реализуемых преподавателем в процессе обучения). В целом предложенные виды заданий призваны помочь студентам осмыслить изучаемый материал и нацеливают на установление и осознание связи научных знаний (теории) с будущей профессиональной деятельностью (практикой). Материалы самостоятельной работы оформляются в отдельную информационную папку, которая представляется студентом на зачете и становится предметом обсуждения. Данная форма работы способствует рефлексии профессиональной готовности студентов к психопрофилактической деятельности.

На зачете нами используются вопросы, требующие достаточно развернутого ответа и обоснования своей точки зрения. Например: 1) В чем Вы видите смысл психопрофилактической работы практического психолога? 2) Какое содержание Вы вкладываете в понятие «создание условий» в контексте психопрофилактики? 3) Какими профессиональными знаниями и умениями, на Ваш взгляд, необходимо обладать психологу для осуществления эффективной профилактической деятельности? 4) Что может быть объектом профилактики в дошкольном (младшем школьном, юношеском) возрасте? 5) Можно ли говорить о психопрофилактике как самостоятельном виде деятельности практического психолога? 6) Согласны ли Вы с утверждением, что психопрофилактика выполняет контролирующую функцию? 7) Как Вы понимаете принцип дифференцированности в организации психопрофилактики? 8) Какой критерий эффективности психопрофилактики Вы рассматриваете в качестве наиболее показательного? 9) Возможно ли развитие профилактической направленности личности и деятельности практического психолога? и т.д.

Для отслеживания изменений уровня профессиональной компетентности и качества освоенных профессиональных компетенций мы предлагаем четко разработанную и унифицированную систему инструментального обеспечения данной образовательной программы: «Рефлексивный лист оценки знаний», «Кластер на тему “Психопрофилактика в структуре деятельности практического психолога”», разработка и представление реальных проектов («План действий»), а также использование таких частных методик, как «Определение понятия “Психопрофилактическая деятельность практического психолога”», подготовка материалов к перекрестной дискуссии «Психопрофилактика: за и против».

### Список литературы

1. Зеер, Э. Ф. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Харитоновна, Т. Г. Психологические условия оптимизации психопрофилактической деятельности психолога в дошкольном образовательном учреждении [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Г. Харитоновна. – Н. Новгород, 2004.

**Ж. Г. Гаранина**

## **РОЛЬ АКТИВНЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Современная система образования предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов, к их профессиональному и культурному уровню. Неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов социономической сферы в высшей школе является формирование психологической компетентности, дающей профессионалу возможность социальной адаптации и эффективного взаимодействия с людьми.

Психологическая компетентность рассматривается нами как интегративное качество личности, предполагающее знание особенностей окружающих ее людей и умение эффективно с ними взаимодействовать.

На основании проведенных теоретических и экспериментальных исследований психологической компетентности было установлено, что ее основу составляют когнитивный компонент, обеспечивающий ориентировку в людях, и практический (исполнительный), представляющий собой систему умений и навыков психологического взаимодействия.

Когнитивный компонент психологической компетентности включает в себя психологическую грамотность, предполагающую высокий уровень развития психологических знаний. Практический компонент представляет совокупность психологических умений и навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие с другими людьми. Умение психологически грамотно строить взаимоотношения с людьми с учетом их личностных особенностей во многом влияет на успешность профессиональной деятельности специалистов социомической сферы.

В связи с тем, что психологическая компетентность включает множество различных аспектов, процесс ее формирования представляет собой довольно сложную задачу. Современная профессиональная подготовка специалистов предполагает использование для этих целей как традиционных методов обучения, связанных с передачей психологических знаний, так и активных социально-психологических методов, направленных на формирование различных видов познавательной деятельности и форм мышления, а также практических умений межличностного взаимодействия.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к проблеме формирования профессиональной и психологической компетентности специалистов. Так, методы проблемного обучения, рассматривающиеся в работах А. М. Матюшкина, акцентируют внимание на ситуациях, в которых оказывается личность обучаемого [2]. Он обосновывает необходимость включения проблемных методов во все виды учебной работы, вводит понятие «диалогического проблемного обучения» как наиболее полно и адекватно передающего сущность процессов совместной деятельности преподавателя и студентов, их взаимной активности в рамках субъект-субъектных отношений. Нетрадиционный подход к проблеме психологического обучения рассматривается в работах Ю. Н. Емельянова, который обосновывает необходимость использования активных групповых методов социально-психологического обучения для формирования коммуникативной компетентности и культуры специалиста. Он выделяет дискуссионные методы (групповые дискуссии, анализ ситуаций морального выбора); игровые методы (деловые и ролевые игры) и сензитивный тренинг [1]. Подробно Ю. Н. Емельянов рассматривает ситуационно-ролевые игры

как метод обучения руководителей межличностному взаимодействию и совершенствованию культуры делового общения. Классификацию методов активного обучения руководителей дает в своей работе А. М. Смолкин [3], который различает имитационные методы активного обучения, где форма обучения построена на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные, к которым относятся все виды традиционного обучения. Среди имитационных методов он выделяет игровые, включающие деловые игры, игровое проектирование, и неигровые, предполагающие анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач.

Мы считаем, что для формирования психологической компетентности будущих специалистов необходимо использовать как традиционные методы психологической подготовки, так и активные социально-психологические методы, включающие тренинги, деловые и ролевые игры, в процессе которых формируются практические умения и навыки межличностного взаимодействия, а также методы проблемного обучения, к числу которых относится метод анализа проблемных ситуаций. Суть метода анализа проблемных ситуаций заключается в том, что в ходе предварительного анализа ситуации профессиональной деятельности создается некоторая модель психологической реальности, в которой отражены наиболее значимые условия и проблемы, требующие разрешения. В процессе разрешения проблемных ситуаций делового и межличностного общения происходит осознание целей профессиональной деятельности, способов действия в них, а также выработка умений и навыков психологического воздействия. При этом совершенствуется умение находить оптимальные с точки зрения достижения цели способы взаимодействия в соответствии с психологическими условиями рассматриваемых ситуаций, что способствует формированию профессиональной и психологической компетентности будущих специалистов.

### **Список литературы**

1. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
2. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
3. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Текст] / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

На пути коренной реформы современное российское общество предъявляет повышенные требования к социальным институтам. Наука и образование относятся к тем из них, где удельный вес высокопрофессионального интеллектуального труда особенно велик и где качество научных и педагогических кадров объективно имеет решающее значение.

Исходя из темы нашей научно-исследовательской работы, объектом экспериментально-психологического исследования является инновационная деятельность преподавателей высшей школы.

Выборку составили две группы преподавателей: ведущие активную НИР (первая группа респондентов), направленную на разработку и внедрение педагогических инноваций, и занимающиеся исключительно педагогической деятельностью (вторая группа респондентов).

В основу подбора комплекса психодиагностических методик была положена общетеоретическая концепция Н. В. Кузьминой о том, что структура деятельности отражается в структуре личности преподавателя и включает в себя:

- конструктивный компонент, состоящий из гностических и интеллектуальных умений;
- организаторский компонент, включающий коммуникативный компонент [1, с. 29].

Согласно данной модели был подобран комплекс психодиагностических методик [2, с. 54], направленных на анализ компонентов научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы, занимающихся разработкой и внедрением педагогических инноваций. Конструктивный компонент инновационной деятельности изучался с помощью следующих методик: тест структуры интеллекта Д. Векслера, тест вербальной креативности С. Медника, тест творческого мышления Е. Торренса. Организаторский компонент инновационной деятельности изучался с помощью следующих методик: методика диагностики УСК Дж. Роттера, методика диагностики типа поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гу-

менюка, методика диагностики степени готовности к риску А. М. Шуберта, методика САТ, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Коммуникативный компонент инновационной деятельности изучался с помощью следующих методик: методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана, методики диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. В. Бойко, методики диагностики помех в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко.

В эксперименте приняли участие 180 преподавателей различных вузов: ФГОУ ВПО «РГУ имени Иммануила Канта» (г. Калининград), ГОУ ВПО «ТГСПА им. Д. И. Менделеева» (г. Тобольск).

Первичные количественные результаты были подвергнуты вторичной математической обработке: факторному анализу с помощью компьютерной программы STATGRAPHICS Plus. По результатам факторного анализа эффективность конструктивного компонента инновационной деятельности определяется такими качествами, как вербальная и невербальная креативность, общий и невербальный интеллект, рефлексия, интериоризация и интраадаптация.

Эффективность организационного компонента инновационной деятельности определяется такими качествами, как интернальность, мотивация достижения успеха, интраадаптация, эмоциональное выгорание, тип поведенческой активности, способность к энергетической регенерации, интериоризация, рефлексия.

Эффективность коммуникативного компонента инновационной деятельности определяется такими качествами, как низкая социальная фрустрированность, снижение нежелания сближаться с людьми, дружелюбие в коллективе, теплота в коллективе, увлеченность и успешность коллектива, тип эмоционального реагирования, снижение неадекватного проявления эмоций и доминирования негативных эмоций, согласие, удовлетворенность, сотрудничество в коллективе, способность к энергетической регенерации, интраадаптация, интериоризация и рефлексия.

Анализ исследований особенностей профессиональной деятельности преподавателей, а также целей и содержания инновационной деятельности в вузе показал необходимость психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей высшей школы.

В нашем исследовании реализация психологического сопровождения осуществлялась в рамках структурно-функциональной модели, основными элементами которой являются цель, объект, субъект, предмет, принципы, средства, условия и результаты сопровождения.

Цель сопровождения – обеспечение развития кадрового потенциала, необходимого для реализации инновационной деятельности в вузе. В соответствии с основными компонентами структурно-функциональная модель психологического сопровождения наполняется конкретными формами и содержанием работы.

В рамках психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей была разработана и реализована долгосрочная программа «Основы самосовершенствования», цель которой – развитие профессионализма личности преподавателей. В программе приняли участие 60 преподавателей в возрасте от 23 до 55 лет. В рамках программы решались задачи переосмысления представлений о себе, осуществления коррекции самооценки, изменения стереотипных представлений об окружающих людях и мотивах их поведения, актуализации жизненных и профессиональных планов, развития эмоциональной культуры, отработки индивидуальных тактик эффективного, гибкого педагогического общения, развития креативности.

Содержание программы состоит из восьми самостоятельных тренинговых программ, которые выстраивают определенную последовательность взаимодействия и вхождения личности в процесс саморазвития и самосовершенствования. Каждый тренинг рассчитан на 16 часов занятий, продолжительность одного занятия – 4 часа, периодичность встреч – один раз в неделю.

После завершения реализации модели психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей высшей школы нами был проведен контрольный срез, направленный на изучение динамики компонентов личностно-деятельностной модели инновационной деятельности преподавателей высшей школы, также мы оценили эффективность применения психологического сопровождения в процессе оптимизации инновационной деятельности.

В целом по результатам формирующего этапа исследования можно отметить, что целенаправленно организованное психологическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателей высшей школы способствует развитию основных компонентов

инновационной деятельности, снижению синдрома эмоционального выгорания и фрустрированности, созданию благоприятного психологического климата в трудовом коллективе.

В завершение работы нами была проанализирована динамика результативности инновационной деятельности преподавателей высшей школы контрольной и экспериментальной групп. С 2007 по 2009 г. отмечается значительное увеличение числа подачи заявок испытуемыми. Так, количество заявок вузовского уровня за данный период увеличилось в 3 раза, региональных – в 5 раз, всероссийских – в 7 раз, международных – в 5 раз.

Отмечается динамика в результативности участия в конкурсах и грантах. Количество профинансированных вузовских инновационных проектов с 2007 по 2009 г. увеличилось в 2 раза, региональных – в 4 раза, всероссийских – в 5 раз, международных – в 3 раза.

Отмечается динамика в участии преподавателей в разработке инновационных идей и новшеств. Процент участия испытуемых в инновационных проектах вузовского уровня вырос на 35 %, регионального – на 18 %, всероссийского – на 11 %, международного уровня – на 2 %.

Организация психологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателей высшей школы позволила повысить у них желание добиться успеха в трудовой деятельности, снизить уровень влияния дезорганизующих эмоциональных состояний в режиме угнетения психики, сформировать способность успешно преодолевать неадекватность своих эмоциональных состояний, придавать им коммуникабельную форму, обеспечить формирование благоприятного психологического климата в экспериментальной группе преподавателей высшей школы, а также повысить инновационную активность преподавателей высшей школы.

### **Список литературы**

1. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Слово, 2000. – 145 с.
2. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. проф. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 345 с.



## **ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ, КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Введение интернет-технологий и прежде всего информационных и коммуникационных средств особенно важно для всей системы образования. Поэтому следует проанализировать, какой будет форма использования новых информационных технологий в изучении иностранных языков, какими компетенциями должны обладать преподаватели, чтобы быть готовыми использовать весь потенциал сети, и как нужно строить и развивать эти компетенции для дальнейшего изменения системы образования. Новые информационные технологии оказывают непосредственное влияние на изменения, которые уже сейчас происходят в системе обучения, например, иностранному языку. Поэтому необходимо сформировать предпосылки для ориентации будущих учителей во Всемирной сети, в материалах, которые они будут использовать в своей профессиональной деятельности. Это позволит приобщить студентов к умениям «доставления» знаний от любой первоначальной базы, позволит им подняться с информационного на методологический (мыследеятельный) уровень. Следует отметить, что экранная культура способствует небывалой диверсификации и мультипликации источников образования, поэтому на роль авторитетного источника знаний о мире наряду с преподавателем претендуют новые информационные технологии. Образование в информационном обществе должно быть не только средством усвоения готовых общепризнанных знаний, но и способом информационного обмена личности с окружающим миром; обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации.

Некоторые исследователи предлагают рассматривать информационную технологию обучения как совокупность методов сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющей знания людей и развивающей их возможности по управлению техническими и социальными процессами. В научной литературе, посвященной проблемам информатизации профессионального образования, часто встречаются такие однопорядковые синонимические выражения, как «новые информационные технологии», «технологии компьютерного обучения», «компьютер-

ные педагогические технологии». Это свидетельствует о том, что терминология в этой области исследований и соответствующие ей понятия еще не устоялись.

Сегодня основными психологическими теориями, на которых базируется обучение иностранным языкам с использованием новых технологий, являются когнитивная психология и теория конструктивизма. Первый подход заключается в моделировании когнитивных процессов человека с помощью компьютера и использовании этой модели для решения задачи оптимального управления процессом обучения. Второй подход связывает весь процесс обучения непосредственно с теорией конструктивизма.

По мнению современных философов, единственной философией, которая принимает во внимание новые представления и способна заниматься этими новыми представлениями действительности (такими, как виртуальная реальность, информационная среда, Интернет), является конструктивизм, утверждающий, что картину мира с видимыми, слышимыми, ощущаемыми вещами можно открыть лишь через отношения, которые сам человек составляет, выстраивает между внутренними сигналами, при решающей роли внимания. Применительно к компьютерному обучению появился ряд работ, посвященных проблемам управления процессом усвоения знаний. На основе результатов исследования в области когнитивной психологии, относящихся к ситуации обучения с помощью интернет-технологий, учеными определяются представления о процессах понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса. Речь идет о том, как человек из потока информации выбирает значимую для себя информацию, которую он понимает на основе своих предыдущих знаний. При этом важно, что человек способен разложить информацию на маленькие специфические части, но он может также и объединить небольшие порции информации в большие группы. В последнее время в научной среде усилились дебаты относительно вопроса о конструктивизме как о парадигме для обучения и научения. Некоторые исследователи утверждают, что знания не трансформируются от обучающего к обучаемому, знания – это не копия реальности, а конструкция самого человека. При этом процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс, в ходе которого люди конструируют свои знания. Знания определяются не как эксплицитные знания, знание фактов, а как процедурные, имплицитные знания.

В отечественной науке рассматривается необходимость перехода от классической «монопредметной» парадигмы системы образования к когнитивной системно-синергетической междисциплинарной парадигме, при этом речь идет о проблеме перехода от процесса обучения к процессу научения, самообучения. Мы наблюдаем резкое взаимопроникновение областей наук и образования, актуальность когнитивного и системно-синергетического подхода к системам и процессам. Образуются новые информационные структуры и системы, происходит их самоорганизация.

В теоретической литературе при рассмотрении вопроса об обучении во Всемирной сети описываются различные модели обучения, которые базируются на теориях бихевиоризма и конструктивизма. В противоположность к бихевиоризму, где в центре находится учебный материал, в конструктивизме в центре находится обучаемый и его путь активного взаимодействия с информацией.

К теориям, ориентированным на эмпирические исследования, относятся не только классический бихевиоризм, конструктивизм, но и основная часть, скажем, когнитивных теорий, в том числе и социально-психологических, а также экспериментальная психосемантика. В этом плане психосемантика стоит на позиции множественности возможных моделей мира, на идее плюрализма истины, при этом делается акцент на трактовке человека как субъекта своей судьбы, своего жизненного сценария, на человечестве – как субъекте человеческой истории.

Последние исследования показали, что передача учебного материала или знаний в смысле перенесения невозможна. Обучение только побуждает процессы конструирования в мозге человека, помогая ему самому приобретать знания. В каждом возрасте у человека работают разные модели объяснения мира, поэтому и обучение должно проходить по-разному.

Целью обучения становятся передача и распространение знаний, помощь в собирании и хранении информации, в ведении поиска информации. В результате этого традиционная модель обучения как модель передачи знаний должна перейти в модель обработки информации и конструирования знаний. Во всех познавательных процессах существует два аспекта: ассимиляция (изменение картины мира, чтобы приспособить его к собственным мыслительным примерам) и аккомодация (приспособление собственного мыслительного примера, чтобы его согласовать с внешним миром).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «SERVICE LEARNING – ОБУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИЕМ» В ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. поставлены цели, которые определили направления и механизмы реформирования образовательной сферы: доступность, качество и эффективность образования, в том числе высшего. Именно указанные цели, по сути дела, обеспечивают выбор образовательной политики и инструментов государственного регулирования системы образования.

В контексте модернизации современной российской высшей школы вузы переходят на двухуровневое образование в соответствии с федеральным законом от 01.12.2007 г. и на новые федеральные государственные стандарты высшего образования. В связи с этим остро встает задача повышения качества образования в вузах и усиления практической подготовки студентов в условиях сокращения сроков обучения (бакалавриат – 4 года). Решение этой задачи возможно на основе внедрения новых методов и технологий обучения, нацеленных на объединение учебного процесса и практической деятельности студентов в партнерских организациях вуза в течении изучения конкретных дисциплин. Один из таких методов уже давно используется преподавателями зарубежных вузов под названием «Service Learning – Обучение действием», который строится на основе добровольческой деятельности студентов вузов в партнерских организациях во время обучения.

В российской высшей школе уже имеются попытки внедрения данного метода на практике. Однако наш опыт апробации данного метода в 2009 году показал, что основным препятствием для его использования в российском вузе является низкий уровень социальной ответственности студентов. Существующие психологические барьеры, связанные с отсутствием готовности и студентов, и преподавателей к ответственному поведению для решения проблем местного общества, пока не дают возможности массового использования данного метода в обучении, как это сделано в зарубежной практике.

Анализ материалов международных исследований по проблеме развития социальной ответственности студентов в контексте метода «Service Learning – Обучение действием» показывает, что данная тема является одной из самых актуальных за рубежом.

Знакомство с кратким описанием диссертационных работ говорит о том, что развитие социальной ответственности студентов при

использовании метода «Service Learning» в вузах Америки является во многих работах основным предметом исследования. В Германии использование метода «Service Learning» в вузах началось в 2003 году, и на данный момент восемь вузов подписали соглашение о развитии этого метода и объединении в союз под название «Образование и социальная ответственность». Основной целью данного союза вузов является развитие у студентов социальной ответственности через использование метода «Service Learning».

Использование «Service Learning» в российских вузах только начинает становиться предметом педагогических исследований. Основная причина этого заключается в отсутствии практического опыта в этой области. Первый практический опыт был получен для средней школы в рамках проекта «Service Learning – Обучение действием», который осуществлял фонд «Созидание» в 2005–2006 гг. Фондом были опубликованы первые методические материалы по внедрению метода в российской средней школе. Однако серьезной практической апробации идей метода в высшей школе, как показывает анализ российских библиотек и баз данных в Интернете, до сих пор не проводилось. Также отсутствуют исследования, направленные на выявление условий развития социальной ответственности студентов при использовании метода «Service Learning».

Таким образом, сегодня в российской науке недостаточно исследований, связанных с развитием социальной ответственности студентов вуза в контексте метода «Обучение действием». Изучая проблему социальной ответственности, большинство российских исследователей описывают различные процессы и факторы, влияющие на ее формирование, но при этом не выделяют условия развития социальной ответственности. Все это ведет к трудностям практического решения проблемы развития социальной ответственности студентов вузов. Этот факт является основанием для разработки и апробации практико-ориентированной программы развития социальной ответственности студентов при использовании метода «Обучение действием». Анализ практического опыта вузов по проблеме показал, что на сегодняшний день такого рода программы не разработаны. Имеются лишь отдельные попытки создать серии специальных заданий и упражнений, в которых реализуются психологические условия развития социальной ответственности у студентов. Однако данные задания и упражнения разрабатываются без учета содержания основных образовательных программ вуза по направлениям подготовки.

В ходе исследования разрабатывается авторская теоретическая модель развития социальной ответственности учащейся молодежи и

внедряется программа развития социальной ответственности личности студентов в учебный процесс вуза.

### Список литературы

1. Кармаев, А. А. Метод «Service Learning – Обучение действием» в практике работы высшей школы [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. А. Кармаев, А. А. Алимов, П. В. Андреев. – Балашов : Николаев, 2010. – 48 с.

**Ю. Г. Максимов**

## **МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

В условиях модернизации образования в школе востребован учитель, творчески внедряющий инновации, инициируемые органами управления образованием; создающий собственные инновации. В подготовке педагогов инновационного типа важное место занимает формирование мотивов нововведенческой деятельности.

Согласно личностно-деятельностному подходу мотивы являются силой, побуждающей человека к деятельности. В теории готовности специалиста к определенному виду деятельности наряду с когнитивной и операциональной составляющими выделяется мотивационная. Эти факты показывают, что в основе инновационной деятельности и подготовки к ней лежат мотивы. В соответствии с исследованиями ученых В. Г. Асеева, Л. И. Божович, А. К. Марковой и других мотивацию разделяют на внутреннюю и внешнюю. Наиболее эффективной является внутренняя. Она имеет более глубинные источники и силу. Важно, чтобы инновационные мотивы имели гуманистический характер и были ориентированы в первую очередь на личность ребенка. Однако внутренние мотивы имеют и другую природу. Педагоги осуществляют нововведение, чтобы продвинуться по службе, усовершенствовать учебно-воспитательный процесс, доказать себе и окружающим, на что они способны и т.д. Внешние мотивы вызваны противоречиями во взаимоотношениях с учащимися, результатами воспитания школьников, использованием новинок другими учителями, моральным и материальным стимулированием инновационной деятельности. В зависимости от внешних и внутренних мотивов, особенностей личности и окружающей среды выстраиваются цели деятельности: внутренние цели подвержены тенденциям экстраординации, а внешние – энтериоризации.

Согласно исследованиям С. Д. Полякова знания и умения, связанные с инновационной деятельностью, еще не гарантируют того, что личность будет совершать инновации. Для этого необходимы условия на нововведение. Поэтому в обучении будущих педагогов мы руководствовались личностно-ориентированной стратегией. Акценты ставились на личности учащихся, студентов, учителей, учитывались их индивидуальные характеристики. Нами использовалась такая форма личностно-ориентированной стратегии, как социально-психологический тренинг. Его действие направлено на изменение позиции участников, приобретение ими новообразований, которые бы позволили по-другому воспринимать окружающую действительность. Для формирования навыков и умений инновационной деятельности обучение строилось как процесс решения инновационных задач, применялись такие дидактические модели, как исследования, дискуссии, игры.

Исследование мотивационной составляющей готовности будущих педагогов к инновационной деятельности дало следующие результаты. Наиболее высокий уровень мотивов выявлен по параметрам: желание совершенствовать учебно-воспитательный процесс, стремление к овладению навыками поисковой деятельности, стремление к самосовершенствованию и стремление к работе, содержащей новизну. У студентов в наименьшей степени развиты: необходимость стимулирования инновационной деятельности, стремление к изучению инноватики, установки на нововведение.

Наибольшая мотивационная динамика у будущих педагогов выявлена по следующим параметрам: желание совершенствовать учебно-воспитательный процесс, степень стимулирования новаторства и стремление к овладению навыками исследовательской деятельности. Статистически подтверждается динамика желания совершенствовать учебно-воспитательный процесс. Наименьшая мотивационная динамика у студентов отмечена по таким параметрам, как стремление к изучению инноватики, стремление к работе, содержащей новизну, активность при внедрении нового. Статистически подтверждена динамика стремления к изучению инноватики.

В итоге отметим, что положительная динамика существенно повлияла на высокие результаты такого мотива у будущих учителей, как желание совершенствовать учебно-воспитательный процесс.

#### Список литературы

1. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова и др. – М. : Просвещение, 1990.
2. Поляков, С. Д. В поисках педагогической инноватики [Текст] / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 1993.

## **СПЕЦКУРС «ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПАМЯТЬ. МЫШЛЕНИЕ. ЛИЧНОСТЬ»**

Данный спецкурс предназначен для студентов 1–2 курсов, способных и желающих заниматься исследовательской деятельностью. Нашим студентам более близки фундаментальные исследования по математике, физике. Неформальность, неопределенность гуманитарных наук проистекают из необходимости учета внутренней противоречивости человека, составляющей естественную и непреложную основу его развития. Именно психологическое развитие лежит в фокусе человеческих интересов, а для его представления и изучения нужны иные методы, иной понятийный аппарат, иное мышление исследователя, нежели это принято в точных дисциплинах.

Цель спецкурса: расширить теоретический кругозор студентов, оказать методическую поддержку студентов при проведении исследовательских работ по психологии.

Спецкурс рассчитан на 36 часов. Содержание спецкурса охватывает весь процесс научного исследования и разделен на 6 частей.

### Содержание спецкурса

1. Введение. Виды исследовательских работ: доклад, тезисы доклада, стендовый доклад, литературный обзор, рецензия, научная статья, научный отчет, реферат, проект.

2. Методология научного творчества. Основные понятия научно-исследовательской работы: аспект, гипотеза, идея, категории научного исследования, метод научного исследования, методология научного исследования, научная тема, научная теория, научное исследование, научный факт, научный обзор, объект исследования, предмет исследования, принципы исследования, методы исследования, проблема исследования, гипотеза исследования, выводы. Представление выводов в виде графических материалов, схем, таблиц, диаграмм.

Общая схема научного исследования: обоснование актуальности выбранной темы, постановка целей и конкретных задач исследования, определение объекта и предмета исследования, выбор методов и методики проведения исследования, описание процесса исследования, обсуждение результатов исследования, формулировка выводов и оценка полученных результатов, представление выводов в графической интерпретации.

3. Теоретическая часть спецкурса



Память. Основные психологические концепции и модели памяти. Изменение памяти во времени. Феноменология человеческой памяти методы исследования памяти. Эмоциональная основа человеческой памяти. Эйдетическая память.

Мышление. Виды мышления. Речь и мышление. Творческое мышление. Культура и мышление. Мышление и логика.

Личность. Понятие личности в науке, культуре. Личностное пространство. Структура потребностей. Нравственность. Модели нравственного развития. Личность в условиях риска. Личность в условиях психологических отношений. Типологии личности.

#### 4. Исследование памяти.

Цель: построение модели человеческой памяти. Предусматривает проведение 6–10 самостоятельных экспериментальных работ (практикумов). В ходе экспериментальных работ участникам спецкурса предстоит освоить технику психологического экспериментирования, провести психологические исследования и обработать их результаты. Подведение итогов исследования памяти.

5. Исследование мышления. Предусматривает проведение 6–10 самостоятельных экспериментальных работ (практикумов). Подведение итогов исследования мышления.

6. Исследование личности. Предусматривает проведение 6–10 самостоятельных экспериментальных работ (практикумов). Подведение итогов исследования личности.

В ходе спецкурса мы попытались реализовать познавательное и личностное развитие. Знания, которые получили студенты в ходе спецкурса, помогут им лучше понять себя, сделать определенные выводы и поставить новые проблемы.

**Л. В. Должикова**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Система среднего профессионального образования в России находится на этапе своей модернизации и адаптации к современным условиям. Сегодня медицинским учреждениям нужны не просто медицинские работники, а специалисты, способные творчески подойти к своей деятельности, хорошо образованные профессионалы, владеющие современными технологическими средствами. Деятель-

ность человека становится успешнее при наличии профессионального интереса, который необходимо сформировать в процессе овладения профессией. Стремление педагогов удовлетворить все возрастные потребности общества в образовании путем использования новых информационных технологий вызывает к жизни и новые формы обучения.

Специфика предмета «Иностранный язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку являются не основы наук, а способы деятельности обучения различным видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму. Следует иметь в виду и еще одну психологическую особенность предмета «Иностранный язык»: обучение речевой деятельности можно лишь в общении, а для этого нужен партнер. Огромное значение играют компьютерные коммуникации, когда студент вступает в живой диалог (письменный или устный) с реальным партнером – носителем языка.

Основной чертой традиционного подхода является избыточная информативность и большая перегруженность изучаемого материала. С психологической точки зрения это сложно, потому что на первый план выступает необходимость зазубривания, студенты часто не понимают, зачем они это делают, и не испытывают интереса к обучению. Вышесказанное свидетельствует о том, что подготовка будущего специалиста среднего медицинского звена в области овладения иностранным языком не в полной мере способствует формированию профессионального интереса.

С помощью информационных технологий на уроках иностранного языка происходит расширение границ информационного поля путем применения новых средств обучения, повышение познавательного интереса к изучаемому предмету, использование новых форм наглядности, призванных отобразить деятельность педагога и обучающихся на уроке.

Использование современных информационных технологий на занятиях делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для студентов любого возраста, формирует эмоционально-положительное отношение к дисциплине, дает богатейшую возможность для развития личности студента, развивает его интеллектуальные и творческие способности, его умения самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

На занятиях активно используются различные мультимедийные презентации, созданные с помощью Power Point, которые помогают структурировать материал, решают проблему аудиовизуального

обеспечения занятия, экономят время на подготовку преподавателя к занятию и оформление доски. Это помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся, их уровня обученности. Они позволяют перейти от репродуктивных форм учебной деятельности к самостоятельным, творческим видам работы, переносят акцент на формирование коммуникативной культуры и развитие умений работы с различными типами информации и ее источников

Таким образом, использование обоснованных критериев, показателей и уровней сформированности профессионального интереса позволяет оценить готовность и способность студентов осуществлять дальнейшую профессиональную деятельность, используя знания иностранного языка.



## **ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

---

**С. Ю. Жданова**

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ВОЗРАСТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА, ВКЛЮЧЕННОГО В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

В контексте проблем познания индивидуальности особый интерес представляет изучение индивидуальности человека в связи с особенностями и спецификой его профессиональной деятельности. При обсуждении данной проблемы актуальным становится вопрос о возрастных возможностях и профессиональной пригодности субъекта профессиональной деятельности.

Рассматривая данный вопрос, следует отметить, что большинство авторов уделяют внимание именно проблеме профессиональной пригодности, в связи с этим обсуждают понятие профессиональной пригодности, основные показатели, факторы ее определяющие. Так, К. М. Гуревич отмечает, что психологическая пригодность к профессии – это свойство личности, о котором можно судить по двум критериям: успешному овладению профессией и по степени удовлетворенности человека своим трудом [3]. Оба критерия, как считает автор, относительны и субъективны, однако являются показателями профессиональной пригодности.

Отмечая, что профессиональная пригодность формируется в деятельности, большинство авторов исследуют природные предпосылки профессиональной пригодности, психологические, социальные факторы ее обуславливающие, рассматривают вопросы профессиональной подготовки, способы успешного овладения различными видами деятельности, изучают индивидуальные особенности человека, свойства личности, необходимые для овладения той или иной профессией. При этом речь идет, как правило, о молодом человеке, который лишь собирается овладевать профессией или находится в начале своего профессионального пути.

Вместе с тем современные условия развития общества обуславливают тот факт, что сегодня человеку приходится менять свою профессию зачастую по несколько раз. В связи с этим от человека требуется не только владение различными профессиональными зна-

ниями, умениями, навыками, определенные требования предъявляются также к его личности: человек должен проявлять гибкость, умение приспосабливаться к новым меняющимся условиям, требованиям деятельности.

Рассматривая проблемы профессиональной пригодности, следует отметить, что любое производство предъявляет к персоналу задачи различной степени трудности. Так, в условиях одного и того же производства человек может быть отнесен к группе руководящего звена, может быть менеджером среднего уровня, включен в ситуацию непосредственного производства. В связи с этим важно говорить о профессиональной пригодности человека не только к профессии, но и к разным уровням требований внутри одной профессии, в частности проявлению его исполнительских качеств либо развитию способностей как менеджера.

Другой проблемой, рассматриваемой в контексте проблем профессиональной пригодности, является изучение возрастных возможностей субъекта профессиональной деятельности. Данная проблема является многоплановой. С одной стороны, можно изучать закономерности развития того или иного возраста и делать вывод о потенциальных возможностях человека, уровне его работоспособности. С другой стороны, не менее интересным является вопрос об изучении представлений о возможностях человека, существующих на уровне обыденного сознания. Так, анализ рекламных объявлений показывает, что существуют социальные стереотипы, связанные с возрастными ограничениями. Это проявляется в том, что в большинстве рекламных объявлений указывается, что на работу требуется человек в возрасте до 35 лет. Рекламные объявления отражают запрос работодателя, его представления о работоспособности человека, устраивающегося на работу. Интерес также представляет изучение мнения лиц различных возрастных групп о возрастных возможностях субъекта профессиональной деятельности, в том числе студентов, лиц зрелого, пенсионного возраста, с другой стороны, совпадают ли данные обыденные представления респондентов со знаниями, представленными в литературе. К сожалению, данный вопрос является малоизученным.

С целью изучения представлений о возрастных возможностях человека в профессиональной сфере нами было организовано и проведено специальное исследование. В исследовании принимали участие студенты первого курса философско-социологического факультета дневного отделения возрасте от 18 до 20 лет и студенты-

психологи первого курса заочного отделения в возрасте от 25 до 35 лет, включенные в профессиональную деятельность.

В ходе исследования была использована анкета В. А. Толочек. Анкета включает в себя ряд вопросов, направленных на изучение представлений о возрастных возможностях субъекта профессиональной деятельности. От респондентов требовалось оценить уровень проявления тех или иных качеств, индивидуальных особенностей, например, развития памяти, интеллектуальной работоспособности в возрастном диапазоне от 20 до 60 и больше лет. Минимальное значение соответствовало 0 баллов, максимальное – 8 баллам.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Были выявлены существенные различия в представлениях о развитии психических функций и работоспособности человека у студентов, включенных и не включенных в профессиональную деятельность. Данные различия проявились в том, что студенты, не занятые в профессиональной деятельности, считают, что большинство психических функций человека с возрастом (после 40 лет) начинают снижаться. Так, например, респонденты отмечают, что произвольная память человека имеет максимальное значение в возрасте 30 лет (7 баллов), после 45 лет – 5 баллов, в 50 лет – 4 балла, в 55 лет – 3, в 60 – 2 балла и старше 60 – 1 балл. Произвольная память также резко снижается, например, в 40 лет она составляет 5 баллов, в 60 лет – 2 балла, после 60 лет – 1 балл.

Обучаемость снижается после 50. Физическая работоспособность падает после 40. Также после 40–45 лет, по мнению студентов, снижается интеллектуальная работоспособность (в 40 лет – 5 баллов, в 60 лет – 1 балл).

Однако коммуникативная и эмоциональная работоспособность, как считают студенты, характеризуется большей стабильностью и снижается в основном после 55 лет (5 баллов).

Физическое здоровье заметно ухудшается после 55–60 лет (4–3 балла). Однако здоровье духовное остается стабильным на протяжении всей жизни человека (7–8 баллов). Способность предвидеть увеличивается с возрастом – после 35 лет (8 баллов) – и затем не изменяется. Интуиция в сфере профессиональной деятельности также возрастает с 2 баллов в 20 лет до 7–8 баллов в 40, в дальнейшем не снижается. Навыки эмоциональной саморегуляции и саморегуляции интеллектуальной деятельности снижаются после 50. Однако профессиональная компетентность возрастает к 45 годам и незначительно снижается в возрасте 60 лет. Ширина и глубина профессиональных знаний и умений, как считают респонденты, с возрастом

увеличивается. Также возрастает умение организовать и координировать работу других людей. Умение контролировать работу других достигает максимума в 40–50 лет. Общительность и коммуникативность в деловом поведении после 60 снижается, однако общительность и коммуникативность в межличностных отношениях остается стабильной на протяжении всей жизни человека. Максимальное значение по показателю «широта интересов» приходится на 40 лет. Профессиональные деструкции наблюдаются, по мнению респондентов, в возрасте от 30 до 55 лет; профессиональные заболевания – в возрасте от 25 до 55 лет. Уровень жизненных кризисов, как считают студенты, не включенные в профессиональную деятельность, приходится на возраст 25–30 лет.

В группе студентов, занятых в трудовой деятельности, напротив, отчетливо прослеживается тенденция, согласно которой с возрастом отмечается развитие психических функций, способностей человека, особенно тех, которые непосредственно связаны со спецификой профессиональной деятельности. Так, например, респонденты данной группы отмечают, что произвольная память находится достаточно долго на высоком уровне (средний показатель – 7 баллов) и несколько снижается после 60 лет. Этот факт соответствует научным представлениям о развитии произвольной памяти и согласуется с данными, представленными в литературе, согласно которым с возрастом произвольное запоминание перестает играть решающее значение и уступает место произвольному запоминанию.

Произвольная память, как считают респонденты, характеризуется подъемами и спадами в своем развитии, в частности, высокий уровень развития произвольной памяти приходится на период в возрасте 20–30 лет, 35–40 лет, 45–60 лет. Наиболее высокие точки в развитии памяти приходятся на 30–35 лет и 40–45 лет. После 60 лет, как отмечают респонденты, наблюдается некоторое снижение.

Обучаемость, физическая и интеллектуальная работоспособность, как и работоспособность коммуникативная, эмоциональная, характеризуются высокими значениями и возрастают после 20–30, 35–40 лет. Также увеличиваются с возрастом показатели профессиональной компетентности, широты, глубины профессиональных знаний и умений, умение организовать, координировать и контролировать работу других, возрастают показатели общительности и коммуникативности в деловом поведении. Профессиональные деструкции и профессиональные заболевания характеризуют возраст после 35–40 лет.

С целью изучения представлений о возможностях лиц, занятых в профессиональной деятельности, нами было также проведено ис-

следование на выборке лиц пожилого возраста. В исследовании приняли участие две группы респондентов. Первую группу составили работающие пожилые люди (средний возраст – 60 лет), вторую – неработающие пенсионеры (средний возраст – 65 лет). Исследование проводилось в Верхнекурьюинском геронтологическом центре, а также в селе Ананьино, г. Чернушка Пермского края. Общее количество обследованных составило 35 человек.

В ходе исследования были использованы следующие методы и методики исследования: метод свободного самоописания М. Лалджи, личностный дифференциал, метод анкеты. Выбор данных методов был обусловлен тем, что в основе данных методов исследования лежит не структурированность задачи, что позволяет получить разнообразие возможных вариантов ответов.

В соответствии с методикой М. Лалджи респондентам было предложено: 1) описать человека, занимающегося профессиональной деятельностью; 2) описать пожилого человека, занимающегося профессиональной деятельностью.

Первая инструкция была вспомогательной. Вторая инструкция была основной. Для обработки полученных данных была использована процедура контент-анализа, методы математической обработки данных, в частности критерий углового преобразования Фишера.

В ходе исследования был использован метод экспертной оценки. В экспертной оценке приняли участие 4 эксперта. В ходе процедуры экспертной оценки был получен высокий процент согласия, наибольшая степень согласия проявилась в отношении таких категорий, как «опыт, мудрость» (98,5 %); «возрастные изменения» (100 %); «профессиональные качества» (100 %). Незначительно низкий процент согласия был получен по таким категориям, как «физические качества» (97,7 %), «ресурсы профессиональной деятельности (96,5 %)», «психологические особенности (97,8 %).

Были выявлены общие тенденции в представлениях о человеке, занимающимся профессиональной деятельностью в группе работающих и неработающих пожилых людей. К числу важных характеристик работающего человека респонденты обеих групп относят такие показатели, как высокий уровень самоуважения, считают, что работающий человек является привлекательным в социальном плане, имеет развитые волевые качества, является активным, общительным, проявляет дружелюбность, добросовестность, является целеустремленным, ответственным, пунктуальным.

Различия в представлениях о человеке, включенном в профессиональную деятельность, проявляются в том, что работающие рес-



понденты акцентируют внимание на такой категории, как «особенности общения», например, отмечают, что работающий человек является коммуникабельным, общительным, легко вступает в контакт. Перечисляют его физические качества, считают, что работающий человек должен обладать соответствующим здоровьем. Кроме того, указывают на такие качества работающего человека, как опыт, знания, мудрость, описывают его профессионально важные качества.

Неработающие пожилые люди чаще обращаются к подкатегории «Свойства личности», например, отмечают такие качества, как «спокойная, добрая, честная» (86 %), чаще характеризуют профессиональные качества, например, «отличник труда, трудолюбивый, трудоспособный».

В ходе исследования были выявлены также представления о пожилом человеке, включенном в профессиональную деятельность. Общие тенденции в представлениях о пожилом работающем человеке проявляются в том, что он оценивается обеими группами респондентов как имеющий высокий уровень социальной привлекательности, наделяется такими чертами, как уверенность в себе, независимость, общительность.

Неработающие пожилые люди при описании работающего пожилого человека обращаются чаще к подкатегории «Внешние изменения», например, «тяжелая походка»; к категории «ресурсы профессиональной деятельности», например, «чувствует себя жизнерадостным, когда работает».

Работающие пожилые люди чаще обращаются к категории «Профессионализм», например: «знает свое дело, настоящий профессионал».

В ходе исследования также были выявлены различия в представлениях о работающем человеке и пожилом человеке, включенном в профессиональную деятельность. Работающие пожилые люди считают, что работающий пожилой человек более слаб по сравнению с человеком, занимающимся профессиональной деятельностью, в меньшей мере контролирует себя, не всегда способен держаться последовательной линии поведения, является зависимым от внешних обстоятельств, оценок, отличается более высоким уровнем тревожности.

В группе неработающих пожилых людей не выявлено значимых различий между работающим человеком и пожилым человеком, включенным в профессиональную деятельность. Для них фактор возраста не имеет значения, респонденты считают, что работающий человек и работающий пожилой человек характеризуются сходными

чертами, имеют высокий уровень самоуважения, развитые волевые качества.

Анализ результатов показал, что обе группы респондентов считают возможным продолжать трудовую деятельность для человека после выхода на пенсию, особенно первые 2–3 года. Респонденты аргументируют свои ответы тем, что пожилые люди имеют богатый опыт, знания, которыми они хотели бы поделиться с молодежью, они очень ответственные, работают более качественно. Большинство респондентов отмечают, что работа для пожилого человека – это некий ресурс, стимул к жизни, «лекарство от старения и одиночества». Респонденты обеих групп пишут, что выход на пенсию способствует замыканию человека, уходу в себя, что негативно сказывается на дальнейшей его жизни. Респонденты отмечают, что пожилой человек должен продолжать работать после выхода на пенсию для самореализации, не должен останавливаться на достигнутом. Считаю, что важным фактором, в силу которого пожилой человек должен продолжать работать, является низкая пенсия.

В целом полученный материал позволяет сделать следующие выводы:

1. Существует общее поле представлений о возрастных возможностях работающего человека. Оно характеризуется тем, что с годами, как считают респонденты, возрастает профессиональная компетентность, знания, умения, навыки, формируется опыт.

2. Полученные результаты исследования позволяют говорить о наличии существенных различий в представлениях о возрастных возможностях субъекта профессиональной деятельности. Данные различия проявляются в том, что студенты, по сравнению с лицами пожилого возраста, в большей мере склонны считать, что с возрастом, в частности к 50–60 годам, большинство психических функций снижается, наиболее отчетливо это проявляется в отношении произвольной, непроизвольной памяти, физической, интеллектуальной работоспособности, обучаемости, физического здоровья.

3. Полученные результаты позволяют говорить о различиях в представлениях о возрастных возможностях субъекта в связи с включенностью в профессиональную деятельность. Субъекты, включенные в профессиональную деятельность, как студенты, так и лица пожилого возраста, считают, что человек способен проявлять свою работоспособность достаточно длительный период времени. С возрастом, как считают респонденты данной группы, развитие некоторых функций повышается. Это касается таких показателей, как профес-

сиональные знания, умения, навыки, компетентность, умение организовывать, руководить, координировать действия других людей.

### Список литературы

1. Богатырева, О. О. Психологические предпосылки карьерного роста [Текст] / О. О. Богатырева // *Вопр. психологии.* – 2008. – № 3. – С. 92–98.
2. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы [Текст] / В. А. Бодров; Ин-т психологии РАН. – М., 2006.
3. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы [Текст] / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1997.
5. Иванова, Е. М. Психология профессиональной деятельности [Текст] / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006.
6. Иванченко, Г. В. Представления студентов выпускных курсов о возможном: региональные и гендерные различия [Текст] / Г. В. Иванченко // *Психология.* – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 32–63.
7. Килба, А. Р. Акмеологические особенности индивидуальной стратегии карьерного развития государственных служащих [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Р. Килба. – М., 2007.
8. Коноваленко, М. Ю. Моделирование деловой карьеры [Текст] / М. Ю. Коноваленко. – М., 2007.
9. Кричевский, Р. Л. Психология профессиональной карьеры [Текст] / Р. Л. Кричевский // *Психология профессиональной деятельности* / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – С. 82–85.
10. Любимова, Г. Ю. Представления психологов старшекурсников о своей будущей профессиональной деятельности [Текст] / Г. Ю. Любимова // *Вестн. моск. гос. ун-та.* – Сер. 14. *Психология.* – 2002. – № 2. – С. 64–72.
11. Могилевкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг [Текст] : монография / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
12. Панкратова, И. А. Феномен образа карьеры в отечественной психологии [Текст] / И. А. Панкратова // *Рос. психол. журн.* – М., 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 100–102.
13. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности [Текст] / А. Сырцова, О. В. Митина // *Вопр. психологии.* – 2008 (март – апрель).
14. Толочек, В. А. Современная психология труда [Текст] : учеб. пособие / В. А. Толочек. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008.
15. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 1982.
16. Щукин, М. Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы [Текст] / М. Р. Щукин // *Психол. журн.* – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 103–113.

## **АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В ПРОИЗВОДСТВЕННОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата (СПК) в производственном коллективе занимает одно из доминирующих мест в исследованиях ученых в области психологии труда. В современных экономических условиях, когда частные предприниматели активно занимаются производством, прибыль предприятия зачастую зависит от тех материальных и психологических условий, которые будут созданы в коллективе. Актуальность исследования факторов, влияющих на СПК, определяется тем, что они оказывают основополагающее влияние на состояние климата, как в настоящем, так и на его изменение с течением времени. С помощью целенаправленного воздействия на различные факторы руководитель может сознательно его формировать и/или формировать трудовой коллектив из людей, обладающих определенными личностными качествами и социальными установками.

Нами был изучен СПК коммерческого рыбоперерабатывающего предприятия «Золотая рыбка» г. Кургана. В исследовании принимало участие 70 работников из 7 структурных подразделений.

Была выдвинута гипотеза: СПК в коллективе зависит от стиля управления, социальных установок и психических состояний работников предприятия.

Для доказательства гипотезы были использованы следующие методики: экспресс-методика О. С. Михалюка и А. Ю. Шалыто «Изучение социально-психологического климата в трудовом коллективе» для определения СПК в различных структурных подразделениях предприятия; методика В. П. Захарова и А. Л. Журавлева «Определение стиля руководства трудовым коллективом» для определения стиля руководства структурными подразделениями предприятия; методика Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» для определения степени удовлетворенности трудом работников предприятия; методика О. Ф. Потемкиной «Социальная установка» для изучения доминирующего вида направленности человека в выполнении трудовой деятельности. Обработка результатов исследования проводилась с помощью статистического пакета и программного обеспечения Excel.

Теоретико-методологическая основой исследования являлась параметрическая концепция Л. И. Уманского, основная идея которой состоит в том, что поэтапное развитие малой группы осуществляется благодаря развитию ее важнейших социально-психологических параметров.

В рамках психологической науки изучение СПК в коллективе явилось предметом большого числа исследований авторов: Г. М. Андреева, Ю. Л. Неймер, Н. С. Мансуров, В. Б. Ольшанский, Б. Д. Парыгин, К. К. Платонов, Л. А. Свенцицкий, В. М. Шепель и другие.

Выделим основные теоретические положения. Во-первых, однозначного и общепринятого определения понятия «СПК коллектива» ни в отечественной, ни в зарубежной литературе пока нет. Подход к данному субъективно-объективному явлению носит весьма субъективный характер. В нашем исследовании мы опирались на определение Г. М. Андреевой: СПК – «целостное состояние коллектива. Относительно устойчивый для него эмоциональный настрой, отражающий реальную ситуацию трудовой деятельности (характер, условия, организация труда) и характер межличностных отношений» [1, с. 391].

Во-вторых, выделены важнейшие признаки благоприятного СПК: доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу; доброжелательная и деловая критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающегося всего коллектива; отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения; достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел; удовлетворенность принадлежностью к коллективу; высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива; принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов и прочие. Установлено, что между состоянием социально-психологического климата развитого коллектива и эффективностью совместной деятельности его членов существует положительная связь [4, с. 162–163].

В-третьих, важнейшей проблемой в изучении СПК является выявление факторов, формирующих его, которые можно разделить на пять групп:

1. Мотивы трудовой деятельности членов группы, их настроение, удовлетворенность трудом и его условиями, а также взаимоотношениями между членами коллектива.

2. Физиологическая и психологическая совместимость членов коллектива, система межличностных отношений в группе, включающая симпатии и антипатии, конфликты и содружество.

3. Совокупность социально-психологических (по форме) и деловых (по содержанию) связей, обусловленных производственной деятельностью членов коллектива и взаимоотношениями между ними.

4. Организация труда, система оплаты труда и стимулирования.

5. Макросреда и микросреда.

Общая модель СПК коллектива представляет собой систему, где все элементы взаимосвязаны, а элементы системы более высокого порядка тесно увязаны с другими (внешней и внутренней средой предприятий, демографическими и личностными характеристиками людей). Взаимодействие этих элементов влияет на активность коллектива, а она, в свою очередь, на производственные и социальные результаты деятельности, которые определяют характер внутренней и внешней среды предприятия.

Проанализировав результаты проведенного исследования, мы сделали следующие выводы:

1. Вопрос о влиянии стиля руководства на СПК трудового коллектива остается открытым, так как определить его влияние на СПК структурных подразделений исследуемого предприятия не представляется возможным – во всех структурных подразделениях предприятия применяется коллегиальный стиль руководства.

2. Связи между уровнем СПК и удовлетворенностью работой, а также между уровнем СПК и установкой на труд являются положительными, нелинейными и немонотонными.

3. Связи между уровнем СПК, установкой на свободу и установкой на деньги являются отрицательными, нелинейными и немонотонными.

4. Между социальными установками на труд и свободу существует следующая связь: при преобладании социальной установки на труд над установкой на свободу СПК является благоприятным; чем больше степень преобладания социальной установки на труд над установкой на свободу, тем благоприятнее СПК; в случае преобладания социальной установки на свободу над установкой на труд СПК становится неблагоприятным.

5. Социальная установка на власть не оказывает влияния на СПК.

6. Наблюдается связь между эмоциональным и поведенческим компонентами СПК и степенью удовлетворенности работой и социальной установкой на труд и деньги.

7. Связь между эмоциональным и поведенческим компонентами СПК и удовлетворенностью работой и социальной установкой на труд является положительной, нелинейной и немонотонной.

8. Связь между эмоциональным и поведенческим компонентами СПК и социальной установкой на деньги является отрицательной, нелинейной и немонотонной.

9. Социальные установки на свободу и на власть не связаны с отдельными компонентами СПК.

10. На когнитивный компонент СПК не оказывает влияния ни один из исследуемых факторов.

Таким образом, выдвинутая в начале работы гипотеза в большей своей части подтвердилась. Из исследуемых факторов лишь социальная установка на власть не оказывает влияние на СПК в трудовом коллективе, а вопрос влияния стиля руководства на СПК трудового коллектива остался открытым, так как во всех исследуемых структурных подразделениях предприятия установлен единый коллегиальный стиль руководства.

Вывод: изучение вопросов, связанных с факторами, оказывающими влияние на формирование СПК в трудовом коллективе, имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Во-первых, результаты исследования могут быть применены в решении проблем, связанных с психологией управления. Во-вторых, это касается вопросов, связанных не только с формированием социально-психологического климата трудового коллектива, но и любой общности людей, связанной единой целью или созданной для выполнения какого-либо рода деятельности.

### Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1988.
2. Неймер, Ю. Л. Социально-психологический климат коллектива предприятия [Текст] / Ю. Л. Неймер // СОЦИС. – 1990. – № 11.
3. Новиков, В. В. Социальная психология: феномен и наука [Текст] / В. В. Новиков. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003.
4. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990.
5. Свенцицкий, А. Л. Социально-психологический климат первичного производственного коллектива как объект исследования [Текст] / А. Л. Свенцицкий // Социальная психология и социальное планирование. – Л. : ЛГУ, 1973.

## **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМАМ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ НА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В настоящее время социальной обстановкой в стране особо четко обозначается необходимость оптимизации личностной задействованности человека в процессе развития нашего общества для изменения особенностей жизнедеятельности людей в направлении ее гармонизации. Одной из важных составляющих жизнедеятельности человека является его профессиональная воплощенность, в которой он в той или иной мере может конкретизировать свою жизненную позицию, так как такая возможность призвана способствовать улучшению жизнедеятельности. Проявленность в производственной деятельности жизненной позиции есть один из факторов формирования высокого профессионализма и развития творческого мастерства, то есть один из факторов акмеологизации специалистов всевозможных отраслей производства.

Как известно, акмеология выявляет особенности «акмеоличности», социкультурного бытия человека. Ею исследуются как аспекты творческого профессионального самосовершенствования человека, так и аспекты его непосредственной профессиональной социализации [3]. Акмеологизация является одним из важнейших фундаментов профессиональной социализации производственных специалистов, стремящихся к достижению высокого профессионализма и постижению творческого мастерства. На пересечении процессов душевного, духовного, личностного и профессионального развития человека формируется его акмеологическая культура.

Онтологическая определенность акмеологии, обусловленная принадлежностью к науке о человеке, предполагает глубинное изучение акмеологических проблем человека, их эмоциональные и мотивационные основания, способы их разрешения. Философия (жизни), взятая в своей мировоззренческой ипостаси, задает ценностную точку отсчета в анализе акмеологических проблем, выявляет и определяется систему критериев и приоритетов (экзистенциальных, нравственных, культурологических и т.п.) в процессе акмеологизации личности человека [6]. Философия мировоззренчески задает аксиологические идеалы и праксиологические цели акмеологии.

Акмеологизация, акмеологическая культура невозможны без обретения человеком личностной зрелости как самостоятельности и ответственности за принятие жизненных и профессиональных ре-



шений, как способности определить свою зону ближайшего развития и личностного роста, как стремления расширить пространство саморазвития. В процессе акмеологизации личностная зрелость должна стать основанием для профессиональной зрелости, то есть готовности специалиста к творческой деятельности, которая опирается на гуманистическую направленность личности и устойчивую мотивацию к совершенствованию навыков производственной деятельности, профессиональную компетентность и грамотное мастерство [4].

Интерес вызывают особенности влияния психологического воздействия в виде психологического консультирования по проблемам жизненного пути на совершенствование профессионализма, созревание и развитие творческого мастерства производственных специалистов как государственных (муниципальных), так и частных предпринимательских структур.

В процессе психологического консультирования по проблемам жизненного пути выявляется и восстанавливается логика индивидуальной жизни человека [1], акцентируется внимание на конструктивном взаимодействии людей в их созидательной профессиональной деятельности, на важности общечеловеческих ценностей и национальных традиций, гуманистических и культурных идеях, позитивных принципах здравого смысла и экономической эффективности. Исследуются вопросы цивилизованного правосознания и рациональной организации жизнедеятельности, экологической целесообразности и этической гармонии творческого самосовершенствования, искренности общения и свободы самовыражения, глубины проживания разнообразного индивидуального опыта и обретения навыков в процессе урегулирования объективных противоречий профессиональной деятельности, возникающих в ходе ее субъективных конфликтов. В свою очередь, акмеологические исследования [2] призывают специалистов любого профиля вышеизложенные знания и умения мастерски реализовывать в процессе социальной практики, творческой профессиональной деятельности, в созидательном культурно-осмысленном труде.

Психологическое консультирование по проблемам жизненного пути – это в известном смысле упрощение поведения клиента по заданной логике, это структурирование его внутреннего мира, его психической реальности. Оно не будет эффективно без эмоциональной включенности человека как в повествование о себе, так и в процесс работы со своими психологическими проблемами.

Цель воздействия в психологическом консультировании по проблемам жизненного пути – преобразование, изменение качеств психической реальности, следствием является культурно-продуктивная

личность, действующая осознанно, обладающая чувством перспективы, способная разрабатывать различные стратегии поведения, анализировать ситуацию с различных точек зрения, создавать осознанные нешаблонные способы действия, которые позволили бы ей действовать в соответствии с возможностями культуры [1].

Говоря о совершенствовании профессионализма и развитии творческого мастерства, необходимо уточнить следующее. Развитие (необратимый закономерный процесс, направленный на изменение), созревание (процесс, течение которого зависит от унаследованных особенностей индивидуума) и рост (процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции) взаимосвязаны следующим образом – это изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений, при этом важен учет психогенетических наследственных особенностей [5].

В процессе психологического консультирования (по проблемам жизненного пути) производственных специалистов, стремящихся к совершенствованию профессионализма и творческого мастерства, этический принцип профессии «Не навреди» должен согласовываться с глубиной понимания того, что нужно контролировать границы воздействия одного человека на другого при необходимом и неизбежном сопротивлении одного человека другому. Единицы психической реальности человека могут быть обозначены на основании форм организации активности человека – структуры его деятельности. В структуру деятельности человека входят следующие элементы: потребности и мотивы, цель (цели) и средства, способы и действия, операции и результат. Воздействие на любую из единиц психической реальности вызывает сопротивление. Например, сопротивление воздействию на потребности более выражено, если предмет определен и имеет конкретное выражение. В свою очередь, отсутствие обращения к главному обоснованию потребности, «Я» человека, может повлечь за собой серьезные психологические и социальные проблемы.

Сопротивление воздействию на мотивы (на разных уровнях сознательные и/или бессознательные) как обоснование человеком его активности может быть как сознательным, так и бессознательным. Сопротивление и степень его выраженности связаны с фактом существования «Я» в различных его проявлениях: в том случае, когда у человека существует потребность и должна быть возможность обосновывать свою активность целостностью своего «Я» в его динамических проявлениях. Воздействовать на содержание мотивов – значит воздействовать на параметры целостности «Я» человека.

Сопротивление воздействию на цель (осознанную и/или неосознанную) как один из важных факторов регулирования вектора

активности человека и уровня его напряжения обусловлено опосредованностью цели, особенностями ее осознанности, а также прошлым, настоящим, будущим временем...

Сопrotивление воздействию на результат как конечный итог, завершающий собой деятельность, как показатель профессионального мастерства обусловлено степенью и глубиной осознания всей цепочки структуры конкретной деятельности. Результат определяется и свойствами предмета, на который оказывается воздействие, и свойствами воздействующего предмета. Психологическое консультирование по проблемам жизненного пути предполагает недопустимость игнорирования внутриличностных проблем в пользу ориентации на результат.

Для того чтобы производственный специалист по-настоящему смог состояться как личность и субъект деятельности, в рамках психологического консультирования по проблемам жизненного пути, можно выявлять особенности, механизмы и результаты воздействия самого человека на свою психическую реальность, процесс собственного развития и влиять на них.

Такая психологическая помощь позволит специалисту оптимизировать объективацию себя на ступени зрелости для внесения своего индивидуального неповторимого вклада в обогащение ценностей жизни и культуры.

### Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Психологическое консультирование [Текст] : теория и опыт: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. С. Абрамова. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 240 с.
2. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека [Текст] / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Флинта, 1998. – 167 с.
3. Бодалев, А. А. Познание Человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) [Текст] / А. А. Бодалев, Н. А. Васина. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
4. Лысенко, Е. М. Индивидуальное психологическое консультирование [Текст] : крат. курс лекций / Е. М. Лысенко, Т.А. Молодиченко. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 159 с.
5. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / под ред. А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
6. Эммонс, Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности [Текст] / Р. Эммонс; пер. с англ. А. В. Лызлова; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 416 с.

## ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ КОМНАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗГРУЗКИ НА АВТОТРАНСПОРТНОМ ПРЕДПРИЯТИИ

С целью создания социально-психологического обеспечения системы управления и профессиональной деятельности сотрудников ОАО «УдмуртАвтотранс» Глазовского филиала в июне 2010 г. проводилось исследование социально-психологического климата предприятия с целью собрать и систематизировать информацию по следующим направлениям:

- представления сотрудников о психологическом климате в коллективе;

- проявления эмоциональных свойств у сотрудников подразделений.

Сотрудники были распределены по следующим подгруппам: «Водитель», «Кондуктор», «Инженеры» (инженерно-технические работники). В исследовании принимало участие 107 сотрудников предприятия: административных, инженерных и технических работников – 37; водителей рейсовых автобусов – 27; кондукторов – 43. По стажу работы на предприятии респонденты были разделены на четыре группы: до года; 1–5 лет; 5–10 лет и более 10 лет. Возраст испытуемых распределился следующим образом: административные и инженерно-технические работники – от 20 до 56 лет; водители рейсовых автобусов – от 23 до 56 лет; кондукторы – от 21 до 58 лет. Тестирование проходило согласно этическим правилам проведения психологического тестирования персонала на производственном предприятии (см.: Трудовой кодекс РФ. Глава 14 «Защита персональных данных работника», статьи 85–90). В тестировании использовались универсальные психодиагностические опросники: 16-факторный психологический опросник Р. Кеттелла; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; опросник по оценке ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера (в адаптации Ю. Ханина); экспресс-методика оценки психологического климата в трудовом коллективе О. Михалюка, А. Шалито, выявляющая целостное общее отношение работников к коллегам и коллективу. В итоге составлены психологические профили сотрудников предприятия в соответствии с категориями: «инженерно-технический работник», «водитель», «кондуктор».

**«Водитель»** – в целом обладает достаточным интеллектуальным потенциалом – выше среднего. Быстро устанавливает причин-

но-следственные соотношения между явлениями. При этом мышление логично, отличается высоким уровнем обобщения. Организован и настойчив прежде всего в ситуациях, в которых адаптировался. В случае неожиданного появления дополнительной нагрузки может первое время действовать хаотично и неорганизованно. Избирательно относится к общегрупповым нормам и требованиям.

**«Кондуктор»** – в целом ориентируется на здравомыслие и трезвую оценку обстоятельств. Мышление конкретное и практически ориентированное. Решение абстрактных задач требует дополнительных усилий и временных затрат. Проявляет настороженность, недоверие, обособленность в коллективе. Может быть раздражительным, скептически настроенным. Имеет высокий уровень тревожности и беспокойства. Живёт в постоянном беспокойстве о своем будущем, проявляет озабоченность по поводу последствий своих поступков, постоянно ожидает возможные неудачи и несчастья, старательно планирует свои поступки. Имеет склонность к конфликтному поведению.

**«Инженерно-технический работник»** – в целом наибольшей успешности достигает в решении практических задач, склонен к детальной разработке идей, выдвинутых другими. Взаимоотношений с людьми не избегает, но собственная активность в установлении и сохранении контактов невысока. Инициатором общения становится в том случае, если затрагиваются его интересы или проблема решается только с помощью общения. Общение с большой аудиторией или авторитетными людьми требует преодоления напряжения.

На основании проведенного социально-психологического исследования обозначены рекомендации, направленные на организацию эффективных социально-психологических условий деятельности сотрудников предприятия. Так как осуществление рекомендаций должно проходить в специально созданных условиях, возникла необходимость организации комнаты психологической разгрузки.

В соответствии с представленными результатами исследования были разработаны рекомендации по созданию психологических условий, необходимых для управления профессиональным поведением работников предприятия, касающиеся следующих вопросов:

- цели и задачи социально-психологической программы поддержки эффективности труда сотрудников с учётом специфики работы профессионала-автотранспортника;

- технические и функциональные требования к комнате психологической разгрузки на предприятии.

Впервые понятие «сенсорная комната» было введено Марией Монтессори [4]. В современном варианте сенсорные комнаты появились в Голландии в конце 70-х годов прошлого века. Метод был успешно апробирован в антистрессовых и реабилитационных центрах. Благодаря положительным результатам работы комнаты нововведение стало использоваться в других отраслях, работа в которых сопряжена с высоким профессиональным риском, – железнодорожной и автотранспортной, так как сенсорная комната не только способствует достижению релаксации, но и позволяет реализовывать следующие направления работы:

- стимуляция всех сенсорных процессов;
- создание положительного эмоционального фона;
- формирования адекватных личностных поведенческих реакций;
- активизация интереса к деятельности.

Таким образом, в Глазовском филиале ОАО «Удмуртавто-транс» был утвержден проект комнаты психологической разгрузки, для которой было приобретено соответствующее оборудование. Сенсорная комната – это особым образом организованная среда, состоящая из различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярные рецепторы [3, с. 48]. Условно оборудование сенсорной комнаты можно разделить на два функциональных блока:

- релаксационный (в него входят мягкие покрытия, пуфики и подушечки, напольные и настенные маты, сухие бассейны, приборы, создающие рассеянный свет, подвешенные подвижные конструкции, установки для ароматерапии и библиотека релаксационной музыки [2, с. 37];

- активационный (в него входит все оборудование со светооптическими и звуковыми эффектами, сенсорные панели для рук и ног, массажные мячики и т.д.) [1].

При создании комнаты психологической поддержки учитывались следующие компоненты:

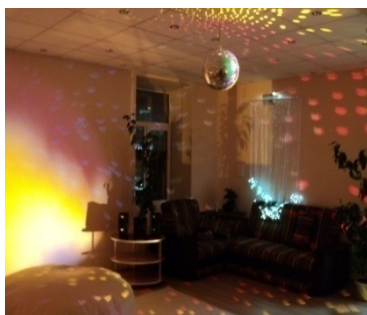
- оформление комнаты: комната психологической поддержки в первую очередь должна отличаться от служебного помещения, она не должна быть перенасыщена мелкими деталями и предметами;

- изолированность комнаты от внешней среды: комната должна быть изолирована от шума, вибрации и других отвлекающих и неблагоприятных факторов;

- многофункциональность комнаты: комната должна быть приспособлена не только для проведения релаксационных сеансов, но и для занятий с тренинговыми элементами (см. рис.).



а)



б)

Рис. Комната психологической поддержки:  
а) пузырьковая колонна, кресла-мешки; б) фиброоптическая занавесь.

Открытие сенсорной комнаты направлено не только на поддержание психологического здоровья субъектов производственной деятельности, но и представляет собой интерес для научных исследований. В первую очередь для разработки новых профилактико-коррекционных специализированных программ, тренинговых упражнений с учетом специфики профессиональной деятельности; разработки конкретных технических средств дистанционного психологического консультирования работников автотранспортных предприятий без отрыва от производства. Подключение информационно-коммуникационных ресурсов, которые создают условия для обратной связи «специалист-автотранспортник – психолог».

### Список литературы

1. Браудо, Т. Е. Методическое пособие по использованию сенсорной комнаты [Текст] / Т. Е. Браудо и др. // Сенсорные комнаты «Снузлин»: сб. статей и метод. рекомендаций. – М. : ООО Фирма «Вариант», 2001. – С. 47–57.
2. Кальмова, С. Е. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья [Текст] : учеб.-метод. пособие / С. Е. Кальмова, Л. Ф. Орлова, Т. В. Яворская; под ред. Л. Б. Баряевой. – СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2006.
3. Лильин, Е. Т. Современные технологии восстановительного лечения и реабилитации больных с детским церебральным параличом [Текст] / Е. Т. Лильин, О. В. Степанченко, А. Г. Бриль // Домашний доктор. – 1999. – № 2.
4. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: учеб.-метод. пособие / под общ. Ред. В. Л. Жевнерова. – СПб. : МАПО, 2007. – 416 с.

## **ОТНОШЕНИЯ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» В СТОМАТОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ КАК СРЕДСТВО ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ (анализ практики врача-стоматолога сельской амбулатории)**

Как показывает многолетняя практика стоматолога, задача преодоления психологического барьера между врачом и пациентом является важной, поскольку контакты между врачами-стоматологами и пациентами, помимо терапевтической связи, являются частью человеческих взаимоотношений [1; 2]. От качества этих межличностных отношений зависит комфортность пациента во время лечения, а в итоге – успешность лечебного процесса [3]. Врач должен понимать, что за визитом почти каждого пациента (и ребенка, и взрослого) стоят боль, страх, тревога. Опыт показывает, что «суровый взгляд» эскулапа не является эффективным средством для решения проблем лечения здоровья. После такой встречи пациент вряд ли добровольно придет к стоматологу в следующий раз, разве что когда доведет себя до невыносимой острой боли, и спасение запущенного зуба может оказаться действительно очень болезненным, а то и невозможным.

Нами было проведено психологическое исследование пациентов с целью изучения их личных мотивов посещения стоматологического кабинета. Пациентам предлагалось (по желанию) заполнить бланк с незаконченными предложениями (всего 6 предложений), в которых речь шла о разных точках зрения на проблему лечения зубов. А также ответить на вопросы-сюжеты (всего 6 вопросов-сюжетов).

### **Незаконченные предложения**

1. Хотя запись к врачу стоматологу и лечение зубов займёт у меня много времени, я буду ждать очередь, потому что...

2. Хотя я считаю, что мои родственники плохо разбираются в качестве оказания профессиональной стоматологической помощи, я согласился(ась) обратиться именно к тому специалисту, которого они мне убедительно рекомендовали, потому что...

3. Несмотря на то, что я никогда не задумывался(ась) о том, что такое «ослепительная голливудская улыбка», я купил(а) дорогую профилактическую зубную пасту известной фармацевтической фирмы, потому что...



4. Хотя нашу семью в ближайшее время ждут большие бытовые финансовые расходы, я решил(-а) начать дорогостоящее протезирование зубов, потому что...

5. Несмотря на то, что я очень боюсь зубной боли, я принял(а) решение начать комплексно лечить зубы независимо от того, какие медицинские операции будет делать врач, потому что...

6. Несмотря на то, что в моих планах было взять талон в регистратуре к детскому стоматологу для лечения моего ребёнка, я ещё на всякий случай посмотрел(-а) расписание приёма врача, у которого обычно лечусь сам(-а), потому что...

### **Вопросы-сюжеты**

1. Вместе со своей семьёй Вы находитесь в гостях у родителей. Как всегда, для разговора все расположились на кухне за ужином. «Нельзя есть карамель и пить газировку – это портит зубы!» – говорит мама. А Вы ей ответили...

2. Вместе с подругой (другом) Вы гуляете по городу. На стене одного из домов висит рекламный щит, приглашающий посетить стоматологический кабинет. «Там очень дорогое обслуживание!» – говорит как бы между прочим Ваш собеседник. Что Вы ему ответили?

3. Вы наконец-то завершили длительное и дорогостоящее лечение зубов, о котором давно мечтали. На следующий день, как всегда, Вы пришли на работу. «Всё по-старому, в жизни ничего не изменилось...» – подумали Вы. Почему у Вас возникли такие мысли?

4. Вы решили обратиться к высококвалифицированному специалисту за стоматологической помощью, но пока не знаете, к кому. «Запишись именно к этому специалисту – это то, что тебе нужно!» – настойчиво уговаривает Вас друг (подруга). «Пожалуй, так и сделаю» – решили Вы. Почему Вы так поступили?

5. «Здравствуйте, что Вы хотели?» – спросила тебя улыбающаяся девушка в регистратуре коммерческой стоматологической поликлиники. «Я...» – ответили Вы, закрывая мокрый от проливного ливня зонт. Что Вы хотели сказать ей?

6. Вы долго говорили со своим 5-летним ребенком о том, что нужно лечить зубы вовремя. Наконец-то Вы пришли в стоматологическую поликлинику. «А доктор добрый, он мне не сделает больно?» – спрашивает ребенок, увидев другого заплаканного ребёнка, выходящего из кабинета врача. Что Вы ответили своему ребёнку?

Ответы пациентов (всего 27 человек – женщины и мужчины) подсчитывались, суммировались, качественно (по содержанию) и количественно (по объёму) обрабатывались с помощью контент-

анализа. В результате мотивы пациентов при посещении врача-стоматолога распределились в соответствии с четырьмя причинами, которые они указали в ответах: 1) здоровье, красота (красивая улыбка, эстетичность и др.); 2) необходимость (как неизбежное явление, необходимо действие); 3) доверие, важность мнения (отношение к врачу, его компетентности и др.); 4) прочие причины (ответы, которые невозможно объединить в одну категорию). В итоге больший процент составили ответы, связанные с проявлением доверия к врачу, желанием у него лечиться и др. Меньше всего было ответов «это нужно, необходимо, важно». Такие ответы, как правило, дают пациенты, которые испытывают сильный страх и тревогу при посещении врача.

Анализ ответов пациентов на вопросы-сюжеты показал, что большинство из них склонны прислушиваться к мнению значимых людей, когда речь идёт об уходе за полостью рта. Также почти все опрошенные готовы идти на запись к врачу «в любых условиях», если в этом есть острая необходимость. Общие результаты опроса при выполнении этого задания в процентном соотношении представились следующим образом:

– все опрошенные доверяют мнению близких/значимых людей, но лишь 30 % прислушиваются к мнению мамы, остальные же 70 % прислушиваются к мнению друзей, доверяют им;

– 45 % опрошенных считают, что в известной, дорогой стоматологической поликлинике им предоставят качественное лечение и обслуживание, тогда как 22 % говорят, что ни за что не обратятся в дорогостоящую поликлинику;

– 30 % опрошенных имеют низкую самооценку, им необходимо, чтобы их «здоровую» улыбку заметили и оценили, тогда как другие 30 % не нуждаются в комментариях, для поднятия настроения им достаточно собственного мнения;

– 89 % могут забежать на прием или запись к врачу даже во время ливня;

– все родители будут успокаивать своего ребенка перед приемом к стоматологу: 33 % будут говорить, что доктор хороший и не собирается его обижать или делать больно, 22 % будут убеждать ребенка в том, что ему необходимо лечить зубы, лишь 18 % будут подбадривать ребенка, говоря ему, что он сильный, смелый и обязательно все вытерпит, тем самым переключая ответственность на самого ребёнка.

В заключение хочется отметить, что деятельность врача-стоматолога не должна ограничиваться только демонстрацией про-

фессиональных навыков, даже если они представлены на очень высоком уровне. Необходимо уделять внимание проблеме психологического контакта с пациентом, особенно если речь идёт о практике в поселковой (сельской) амбулатории. Многолетняя практика работы с одними и теми же людьми выводит отношения «врач – пациент» на другой уровень – более индивидуально-личностный. Сельскому врачу в большей мере приходится поддерживать статус специалиста, нежели врачу в городе: внимание жителей небольшого посёлка приковано не только к профессиональным характеристикам врача, но и к его образу мыслей, стилю жизни. Врач не только оказывает медицинскую помощь, одновременно он является своего рода просветителем, значимой «помогающей» личностью.

### Список литературы

1. Айер, У. Психология в стоматологической практике [Текст] / У. Айер. – СПб. : Питер, 2008.
2. Гройсман, А. Л. Медицинская психология [Текст] : лекции для врачей-слушателей курсов последипломного образования / А. Л. Гройсман. – М. : Магистр, 1997.
3. Психотерапия: учебник [Текст] / под ред. Б. Д. Карвасарского. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007.

**Е. В. Гунина, М. А. Плетнева**

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ВАЖНОГО КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Руководитель организации является локомотивом, ведущим персонал к цели. Именно от мотивации руководителя к достижению цели зависит успех компании. Поэтому так важно формирование мотивации к достижению у будущих руководителей уже в стенах университета. Исследованиями в данной области занимались такие ученые, как Х. Хекхаузен, Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон, Р. Де Чармс, А. В Сальков, М. В. Кондратьева и др.

Мотивация достижения – это стремление к успеху (высоким результатам) в деятельности [7, с. 17]. Слагаемые успеха представлены на рисунке [3, с. 136].

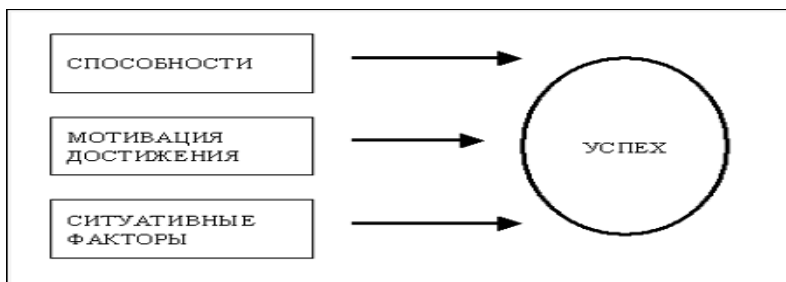


Рис. Составляющие успеха

Мотив достижения является стойким атрибутом (чертой) личности, который проявляется в стремлении достигать успеха (высоких результатов). Однако он является динамичным образованием и начинает действовать (актуализируется) во взаимодействии с ситуативными факторами, такими, как, ценность и вероятность (шансы) достижения успеха в определенной сфере деятельности [7, с. 23].

Чтобы выяснить значимость достижения успеха в деятельности руководителя, было проведено исследование по шкале оценки потребности в достижении среди студентов 5 курса факультета управления Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, обучающихся по специальности «Управление персоналом». В исследовании приняло участие 50 человек, средний возраст испытуемых – 21 год. Участникам исследования был предложен тест-опросник, состоящий из 22 суждений, предполагающих два варианта ответа – «да» или «нет».

В результате среди студентов 5 курса выявилось три уровня развития мотивации достижения: низкий – 11 человек (22 %), средний – 28 человек (56 %), высокий – 11 человек (22 %).

Преобладание среднего уровня мотивации достижения говорит о том, что студенты к 5 курсу уже имеют определенный багаж знаний в профессиональной деятельности, опыт самостоятельного решения многих задач.

Низкий уровень мотивации достижения может быть вызван неопределенностью, ожидающей студентов после окончания вуза, обеспокоенностью по поводу развития профессиональной карьеры, разочарованием в выбранной профессии.

Высокий уровень мотивации достижения в основном показали студенты с высокой успеваемостью, что связано с позитивными ожиданиями в будущей профессиональной карьере.

По итогам данного исследования были предложены рекомендации по формированию и повышению мотивации достижения:

- 1) использование конкретных примеров из жизни людей с высокой мотивацией достижения;
- 2) рассмотрение способов поведения, типичных для человека с высокоразвитой мотивацией достижения (выбирают средние по сложности цели и избегают как слишком легких, так и очень сложных целей; предпочитают ситуации, за которые несут личную ответственность за успехи дела, и избегают ситуаций, при которых цели задаются другими людьми);
- 3) проведение тренингов создания проективных рассказов (т.е. рассказов, составленных по картинкам) с ярко выраженной темой достижения. Участникам разъясняется стандартная система категорий, которые используются в диагностике мотива достижения (ожидание успеха, одобрения, позитивное эмоциональное состояние в процессе деятельности). Их задание заключается в том, чтобы в своих рассказах использовать максимальное число данных категорий: во время такого обучения участники начинают правильно выявлять мотив достижения среди других мотивов, формируют на основании выученных категорий особый язык (категориальный аппарат), с помощью которого анализируют словесную и интеллектуальную продукцию и поведение (как свою, так и других людей);
- 4) самоанализ;
- 5) практическое использование приобретенных знаний по формированию и повышению мотивации достижения в реальных жизненных ситуациях.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Кондратьева, М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов [Текст] : учеб.-метод. пособие / М. В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во СевКавГТУ, 2005. – 104 с.
3. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л. М. Митина. – М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
4. Сальков, А. В. Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – С. 111–119.
5. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 234 с.
6. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
7. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

## **МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ СТРУКТУРЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Проблема мотивации считается одной из стержневых для психологической науки. В психологии труда она принадлежит к числу наиболее популярных. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что чаще всего изучаются составляющие мотивации труда, поскольку знание источников детерминации трудовой деятельности может стать ключом к более эффективному управлению человеческими ресурсами.

Изучение структуры мотивации профессиональной деятельности ведется с позиций сложившихся методологических направлений общепсихологического исследования мотивации: содержательного, динамического, структурно-динамического, интегративного, системного и др. В рамках содержательного подхода накоплен обширный материал о составляющих мотивации трудовой деятельности. Однако в работах А. В. Аксеновой [1], А. Ф. Джумагуловой [2] и многих других авторов содержание мотивации профессиональной деятельности представлено как совокупность разнообразных мотивов без исследования взаимосвязей между ними, без описания целостной структуры.

Развитием содержательного направления изучения мотивации стала разработка системного подхода в трудах В. Г. Асеева, А. А. Файзуллаева, В. А. Бодрова, Б. Ф. Ломова, С. А. Шапиро и др. Мотивация рассматривается данными психологами как система мотивов, четкая структура с определенными взаимосвязями между компонентами. По мнению Е. В. Карповой, системная методология на современном этапе развития психологии мотивации носит, скорее, характер «застоя» [5, с. 123]. С позиций классического системного подхода оказалось невозможным объяснить целый ряд противоречий. Например, ответить на вопрос, как мотивационная сфера (как система) оказывается в состоянии управлять личностью (метасистемой – высшим уровнем, в который она включена).

Устранить это и многие другие противоречия позволил метасистемный подход – один из современных вариантов развития системной методологии. Данная парадигма показала свою конструктивность в объяснении различных психологических явлений. Основные идеи метасистемного подхода и его применение можно найти в ра-

ботах А. В. Карпова, В. Е. Орла, С. Л. Ленькова, Е. Ф. Ященко, Л. Ю. Субботиной, Е. В. Карповой.

Суть этого методологического направления на основании трудов А. В. Карпова [4] и Е. В. Карповой [5] может быть представлена следующим образом. Наравне с системами классического типа существует целый класс систем с особого рода отношениями между ее компонентами – системы с так называемым встроенным метасистемным уровнем. Они не поддаются объяснению с позиций классической системной эпистемологии. К подобным системам А. В. Карпов относит, например, психику в целом и ее отношения с объективной реальностью. Особенность этого класса систем заключается в том, что более крупная и высокоорганизованная метасистема, в которую обычно включается система, оказывается представленной в нижележащем уровне (системе). Компоненты, относящиеся к метасистеме, одновременно являются и компонентами системы. За счет этого «включения» помимо классических рождаются специфические отношения между двумя уровнями организации – система (нижележащий уровень) оказывается в состоянии руководить метасистемой (вышележащим уровнем). При этом система сохраняет и свои традиционные свойства. Другими словами, между этими двумя уровнями организации возможны двусторонние равнопорядковые отношения управления.

Мотивация профессиональной деятельности также может быть отнесена к категории систем со встроенным метасистемным уровнем. По аналогии с описанием мотивации учебной деятельности, проведенным Е. В. Карповой [5], можно охарактеризовать и структуру мотивации профессиональной деятельности по основным уровням описания систем: метасистемному, системному, субсистемному, компонентному, элементному.

Мотивационная сфера субъекта трудовой деятельности является составляющей метасистемы личности в целом. При ее характеристике необходимо учитывать особую социальную ситуацию развития – профессиональную деятельность. Личность, оказываясь под влиянием внешних условий и будучи открытой для взаимодействия со средой, формирует особого рода психологическое образование – мотивацию профессиональной деятельности. В содержательном плане она может быть определена как система мотивов, побуждающих, направляющих и регулирующих профессиональную деятельность, т. е. деятельность, обусловленную принадлежностью субъекта определенной профессии, либо служебной должности; а с точки зрения динамики – как процесс формирования мотива. Данная трак-

товка мотивации профессиональной деятельности вбирает в себя идеи А. П. Егоршина, Е. П. Ильина, А. В. Карпова, В. И. Ковалева, Б. Ф. Ломова, Ю. П. Поваренкова, С. Л. Рубинштейна и др.

Мотивация профессиональной деятельности как система имеет свои закономерности, подчиняется принципам структурной, функциональной и процессуальной организации. Как система со встро-енным метасистемным уровнем мотивация профессиональной деятельности становится организующим началом для личности в целом и детерминирует ее трудовую активность. Личность как более крупная метасистема также может оказывать воздействие на мотивацию профессиональной деятельности.

Следующим уровнем описания системы мотивации профессиональной деятельности является уровень субсистем – определенным образом организованных совокупностей единиц, которые обладают свойствами, не сводимыми к свойствам отдельных компонентов, но и не достигающих еще свойств системы в целом. Е. В. Карпова, например, при изучении мотивации учебной деятельности в качестве ее субсистем выделяла конструкты мотивации самоактуализации, внешней/внутренней мотивации и мотивации достижения/избегания [5]. Вероятно, они также свойственны и структуре мотивации профессиональной деятельности.

Субсистемы образуются из более простых компонентов – мотивов. В современной психологии мотивации в качестве мотива деятельности, в том числе профессиональной, может выступать любая личностная диспозиция. Получается, большинство личностных образований одновременно являются и частью более крупной метасистемы личности, и частью мотивационной сферы, когда проявляют себя с энергетической стороны и динамизируют поведение – выступают в качестве мотивов. Включаясь в социальную ситуацию профессиональной деятельности, субъект приобретает возможность реализовать в этой деятельности свой личностный потенциал, свои потребности, убеждения, интересы и т. д. Актуализированные личностные диспозиции, сопряженные с получением положительных эмоций, способствуют формированию специфических мотивов профессиональной деятельности. Другими словами, мотивационная сфера личности является «системой с принципиально вариативным содержанием», т.е. в зависимости от вида деятельности мотивационная система будет различной, а функциональный принцип объединения допускает «поперечное» и «временное» присутствие в мотивационной сфере различных личностных образований и структур.



Базовым для возникновения системы мотивации профессиональной деятельности является элементный уровень. Он представлен потребностями (внутренними побудителями) и стимулами (внешними побудителями). Именно на их основе формируется мотив как «сложное интегральное психологическое образование», о чем пишет Е. П. Ильин [3, с. 115].

Таким образом, одним из наиболее современных и конструктивных направлений изучения мотивации профессиональной деятельности может стать метасистемный подход. Его применение позволяет устранить основные противоречия, накопившиеся в психологии мотивации, и дать целостное описание структуры мотивации на всех уровнях существования. В предложенной статье нами была обозначена структура мотивации профессиональной деятельности, требующая конкретизации, уточнения и эмпирической проверки.

### **Список литературы**

1. Аксенова, А. В. Оптимизация мотивационного обеспечения профессиональной деятельности летного состава военно-транспортного состава летной авиации в современных условиях [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Аксенова. – Ярославль: Тверской гос. ун-т, 2007.
2. Джумагулова, А. Ф. Особенности профессиональной мотивации молодых специалистов (на примере работников металлургических предприятий) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Ф. Джумагулова. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2010.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008.
4. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004.
5. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Е. В. Карпова. – Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2009.

**Л. В. Киселёва**

## **ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ И КОРПОРАТИВНАЯ ЭТИКА**

Организационное поведение изучает поведение людей в организации и оценивает его влияние на результаты ее деятельности. Первая задача организационного поведения – это систематическое описание поведения людей в различных ситуациях, возникающих в

процессе труда. Вторая задача состоит в объяснении поступков людей в определенных условиях. Плох тот руководитель, который имеет возможность обсуждать с людьми их поведение и влиять на него, но не пользуется ею и не понимает причин, лежащих в основе действий сотрудников. Предсказание поведения людей – еще одна (третья) задача организационного поведения. Умение предвидеть ситуацию и ее развитие основано на профессиональных знаниях и интуиции менеджера. Четвертая задача организационного поведения – овладение навыками управления поведением людей в процессе работы и поиск путей повышения эффективности их деятельности.

На практике теория педагогического менеджмента обеспечивает:

- интенсивную психологизацию процесса управления, создающую атмосферу уважения, доверия и успеха для каждого члена коллектива, добывающегося определенных результатов;

- переход от вертикальной командно-административной системы управления к горизонтальной системе профессионального сотрудничества (в основе новой системы лежит корпоративный стиль управления, учитывающий природосообразные качества каждого человека и личностно-ориентированный подход к его деятельности по достижению максимальных результатов);

- возможность развития каждой личности, совмещения (координации) мотивационной ориентации руководителя и педагогов, создающих условия для развивающей и развивающейся школы.

Кроме того, важную роль в развитии современной школы должны выполнять внутришкольная культура, персональная ответственность за освоение общечеловеческих и национальных ценностей, обеспечение образовательного стандарта [ 2, с. 4].

Соблюдение сотрудниками организации норм и правил этики деловых отношений становится ее визитной карточкой и во многих случаях определяет, захочет ли внешний партнер или клиент иметь дело с данной организацией в дальнейшем и насколько успешно будут строиться их взаимоотношения.

Этике корпоративных отношений уделяется в последнее время все большее внимание. Работодатели уделяют все большее внимание вопросам этики корпоративных и личностных взаимоотношений при отборе персонала и его приеме на работу, а также в процессе непосредственного выполнения сотрудниками своей профессиональной роли. Соблюдение этики деловых отношений является одним из главных критериев оценки профессионализма как отдельного сотрудника, так и организации в целом. Этика включает в себя систему нравственных требований и норм поведения, т.е. этика деловых от-

ношений основывается на общих правилах поведения, выработанных людьми в процессе совместной жизнедеятельности. Естественно, что многие нормы взаимоотношений в деловой обстановке справедливы для повседневной жизни, и, наоборот, практически все правила межличностных взаимоотношений находят свое отражение в служебной этике. Отношение окружающих к конкретному человеку в процессе профессиональной деятельности является продолжением отношений, складывающихся в общественной жизни в целом. Желательные проявления отношений других к себе в повседневной жизни мы естественным образом переносим и в сферу деловых отношений. Соответственно окружающие люди ждут от нас знания правил поведения и умения воплощать их на практике. А педагогическое общение – особое общение. Это система органичного социально-психологического взаимодействия педагога со всеми участниками учебно-воспитательного процесса [3, с. 106]. Важно, чтобы в коллективе замечались и систематически оценивались достижения и успехи его членов, причем не только в педагогической деятельности, но и во многих других жизненно важных сферах, чтобы каждый член коллектива пользовался в нем признанием [1, с. 578].

Общепринятыми этическими принципами, как для организаций, так и для отдельных руководителей, считают также следующие:

- в рамках служебного положения никогда не допускать по отношению к своим подчиненным, к руководству, к клиентам таких поступков, каких не желали бы по отношению к себе;
- авансирование доверием (в коллективе создаются благоприятные условия для принятия решений и их выполнения, когда каждому человеку оказывается максимальное доверие – его потенциалу, квалификации, чувству ответственности);
- право на свободу служебного поведения, поступков (действий менеджера или рядового сотрудника организации не только в рамках законодательства, но и в пределах, не нарушающих свободу других сотрудников);
- максимум прогресса;
- постоянство воздействия, поскольку обеспечение соблюдения этических норм в основном базируется на использовании социально-психологических методов, требующих, как правило, длительного применения для получения нужного результата.

## Список литературы

1. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студ. выс. пед. учеб. заведен. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Гуманит. издат. центр «Владос», 1997. – 608 с.
2. Третьяков, П. И. Школа: Управление качеством образования по результатам [Текст] / П. И. Третьяков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : УЦ «Перспектива», 2009. – 492 с.
3. Классный руководитель [Текст]. – № 3. – 2006.

О. Н. Судакова

### **НЕПРОИЗВОЛЬНАЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

Потребность в общении, понимании и принятии себя является значимой для многих людей. Это стимулирует желание человека создавать благоприятное впечатление о себе. Таким образом, вопрос формирования имиджа, вопрос самопрезентации, становится важным практически для любого человека.

Проблема изучения самопрезентации впервые была затронута западными исследователями, такими, как И. Гоффман, Р. Баумейстер, Е. Джонс, Т. Питтман и др. В отечественной психологии эту тему развивали Н. В. Амяга, Е. В. Зинченко, В. В. Хороших, Е. В. Михайлова и др.

Мы понимаем самопрезентацию как процесс регуляции производимого субъектом впечатления с учетом специфики социальных ситуаций и (или) выражения системы представлений о самом себе [3, с. 4]. Получение социального одобрения является одним из ведущих мотивов самопрезентации. Но не всегда самопрезентационное поведение направлено на конструирование социально одобряемой идентичности. Для достижения поставленных целей люди могут демонстрировать свою агрессивность, проявлять свою слабость, беспомощность и т. п. [1; 2]. Также самопрезентация человека не всегда подчинена осознанному контролю. Иногда человек предъявляет себя миру, не задумываясь над своим образом, автоматически, произвольно [1].

Существуют индивидуальные различия в самопрезентации, которые раскрываются в процессе выбора и использования тактик самопрезентации [1; 2]. Под *стратегиями самопрезентации* будет

пониматься совокупность поведенческих актов личности, направленных на создание определённого образа в глазах окружающих с учетом долгосрочных целей взаимодействия. *Тактика самопрезентации* – это определённый приём, с помощью которого реализуется выбранная стратегия. Стратегия самопрезентации может включать в себя множество отдельных тактик. Тактика самопрезентации является кратковременной и направлена на создание желаемого впечатления [4].

В рамках статьи рассматриваются особенности самопрезентационного поведения людей, обусловленные их предыдущим опытом. Анализ полученных данных позволил выделить факторы, определяющие неосознаваемое поведение мужчин и женщин в профессиональной сфере. Так, для мужчин было вычленено пять таких факторов.

Первый из них – «Выученная беспомощность как причина предпочтения стратегии просительства». Он состоит из стратегии просительства, травмирующего прошлого и редкой представленностью в ранних воспоминаниях ситуаций, связанных с другими. То есть неосознаваемое желание в рабочих отношениях демонстрировать свою зависимость и несамостоятельность обусловливается наличием травмирующих ситуаций в прошлом. Здесь можно предположить синдром выученной беспомощности, суть которого – отказ от попыток разрешать трудности.

Второй фактор обозначен как «Активная жизненная позиция». На положительном полюсе расположена активная жизненная позиция, а на отрицательном – пассивная. Он вобрал в себя стратегию инграциации (желание понравиться, произвести впечатление), отсутствие негативного прошлого и неподчинение жизненным обстоятельствам. Вероятно, неосознаваемое применение стратегии инграциации свойственно людям с позитивными взглядами на жизнь. Они принимают свое прошлое и активно изменяют настоящее, то есть не пускают на самотек свою жизнь.

В третьем факторе «Напряженность в семейных отношениях» заключены такие переменные, как представленность родителей в ранних воспоминаниях, неустойчивый стиль воспитания и эмоциональная отстраненность. То есть в профессиональной сфере у мужчин присутствует биографический фактор, описывающий тяжелую семейную ситуацию, влияющую на поведение.

Четвертый фактор описывает неосознанное применение стратегий самопрезентации по шкале «доброжелательность – агрессив-

ность» (на положительном полюсе находится доброжелательность, на отрицательном – агрессивность). Данный фактор мы назвали «Доброжелательность». Он включает в себя стратегию ориентации на пример, позитивное влияние семьи и отрицание стратегии запугивания. То есть благоприятная семейная ситуация обуславливает альтруистическую направленность личности, желание помочь нуждающимся, добиться справедливости. Соответственно дисгармоничные отношения с родителями сказываются на стремлении человека быть влиятельным, сильным и значимым в своей профессиональной деятельности. Зачастую для достижения подобных целей используется силовое влияние.

Последний, пятый фактор характеризует неосознанное стремление мужчины выделить себя среди своих коллег. Этот фактор включил в себя стратегию самовыдвижения, отсутствие позитивного прошлого и несамостоятельность. Мы можем трактовать это как компенсаторный механизм, с помощью которого человек желает самоутвердиться в настоящем. Здесь налицо непринятие своего прошлого опыта и борьба на основе его. Этот фактор мы назвали «Преодоление негативного опыта».

В профессиональной сфере для женщин выделено также пять факторов, обуславливающих их неосознаваемое поведение в профессиональной сфере. Первый содержит такие переменные, как стратегия самовыдвижения, отрицание стратегии просительства и отрицание стратегии ориентации на пример. Мы сталкиваемся с противопоставлением альтруистической и эгоистической направленностей. Однако стратегии самовыдвижения противопоставляется также и стратегия просительства. То есть стремление выделить себя, указать на свои достижения противоположно как демонстрация слабости и зависимости, так и стремление оказывать помощь окружающим. Данный фактор мы обозначили как «Эгоистическая направленность».

Следующий фактор включает в себя такие показатели, как стратегия инграциации, присутствие родителей в ранних воспоминаниях и неустойчивый стиль семейного воспитания. Так как мы не знаем, с какими чувствами связаны воспоминания о родителях, и имеем в этом же факторе такую переменную, как неустойчивый стиль воспитания, то склонны предположить, что неосознаваемое использование стратегии, направленной на создание благоприятного впечатления о себе, на завоевание симпатии окружающих, обусловлено стремлением компенсировать неудовлетворительные отношения с родителями пу-

тем поиска положительных эмоций от посторонних людей. Этот фактор мы назвали «Компенсация негативного опыта взаимодействия с родителями как основа стратегии инграциация».

Третий фактор характеризует способы поведения в рабочих условиях с учетом прошлого опыта. Он включает в себя негативное прошлое и отсутствие позитивного прошлого. То есть в процессе формирования представлений о себе и трансляции их в своей профессиональной деятельности женщины часто обращаются к своему неудачному опыту, возможно, сравнивают актуальные результаты с предшествующими успехами и неудачами. Этот фактор мы обозначим как «Негативное прошлое».

Четвертый фактор включил в себя такие переменные, как самостоятельность и отсутствие травмирующего опыта. Отсутствие в жизни женщины значимых потерь и потрясений способствует более продуктивной, успешной и самостоятельной профессиональной деятельности. Этот фактор можно назвать «Отсутствие травмирующих ситуаций».

Пятый фактор состоит из стратегии запугивания, подчинения жизненным обстоятельствам и отсутствия позитивного влияния семьи. Из чего следует, что дисгармоничные взаимоотношения с родителями, отсутствие поддержки и понимания с их стороны формируют в ребенке неуверенность в своей позиции, конформизм. Результатом этого можно считать компенсаторное желание иметь власть, быть значимыми и уважаемым. Для этого зачастую в профессиональной деятельности неосознанно может применяться стратегия запугивания. Данный фактор мы назвали «Стратегия запугивания в профессиональной сфере как следствие дисгармоничных отношений с родителями».

Подводя итог, можно отметить, что неосознанное предпочтение стратегий самопрезентации в профессиональном взаимодействии у мужчин опосредуется факторами негативной семейной ситуации в родительской семье, паттернами поведения, закрепленными в результате воспитания и жизненного опыта, личностными особенностями. А у женщин предпочтение стратегий самопрезентации в профессиональном взаимодействии связано с наличием или отсутствием в жизненном опыте травмирующих ситуаций, дисгармоничными отношениями с родителями, личностными особенностями.

Можно констатировать тот факт, что неосознанное предпочтение стратегии запугивания и в поведении мужчин, и в поведении

женщин опосредовано негативными факторами семейной ситуации, прошлого.

Исследование особенностей индивидуальной биографии, опосредующих способы взаимодействия с окружающими, является актуальным в наше время. В частности, в данной статье продемонстрировано, каким образом предыдущий опыт обуславливает самопрезентацию внутреннего «Я» в настоящем. Эти результаты могут быть использованы при разработке тренингов совершенствования навыков самопрезентации, могут быть учтены психологами в процессе индивидуального консультирования.

### Список литературы

1. Михайлова, Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг [Текст] / Е. В. Михайлова. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
2. Пикулева, О. А. Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / О. А. Пикулева. – СПб., 2004. – 22 с.
3. Хороших, В. В. Психологические факторы успешности самопрезентации : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Хороших. – СПб., 2001. – 18 с.
4. Шкуратова, И. П. Самовыражение личности общении [Текст] / И. П. Шкуратова // Психология личности / под ред. П. Н. Ермакова. – М. : ЭКСМО, 2007. – С. 241–265.

**В. В. Анфионова**

## **ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Психологическое самочувствие воспитателя оказывает непосредственное влияние на всю атмосферу дошкольного учреждения. Многие исследования доказывают, что для значительного числа педагогов характерны эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности, напряженность.

По мнению Е. С. Асмаковец, отрицательно окрашенные психологические состояния педагога снижают эффективность воспитания и обучения детей, повышают конфликтность во взаимоотношениях с воспитанниками, родителями, коллегами, способствуют возникновению и закреплению в структуре характера и профессиональных качеств негативных черт, разрушают психическое здоровье, обу-



словливают высокую напряженность, агрессивную самозащиту, подавляют творческую активность.

Одним из показателей профессиональной дезадаптации педагога является так называемый «эффект эмоционального выгорания» (термин появился в середине 70-х годов XX века в результате исследований Х. Дж. Фрейденберга). Эмоциональное выгорание – это состояние изнеможения, ощущение собственной бесполезности, дегуманизация, деперсонализация, негативное самовосприятие в профессиональном плане. По определению Н. Е. Водопьяновой, это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. Ее можно рассматривать в аспекте личностной деформации, происходящей под влиянием профессиональных стрессов.

Е. Махер (1983) разработал симптомокомплекс качеств, характеризующих состояние и поведение человека, подверженного синдрому эмоционального выгорания, который включает:

- усталость, утомление, истощение, бессонницу;
- негативное отношение к собеседнику;
- негативное отношение к работе;
- скудность репертуара рабочих действий;
- злоупотребление табаком, кофе, алкоголем;
- отсутствие аппетита или переедание;
- негативная «Я-концепция»;
- агрессивные чувства;
- тревожность, раздражительность;
- упаднические настроения и связанные с этим эмоции: цинизм, пессимизм, апатию, депрессию;
- переживание чувства вины.

Как же организовать работу по преодолению синдрома эмоционального выгорания? На сегодняшний день используются разнообразные подходы в разрешении обозначенных выше трудностей. Рассмотрим некоторые из них:

- непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации;
- система поощрений со стороны администрации, использования методов психологической разгрузки, релаксации на работе;
- обучение педагогов приемам аутогенной тренировки;

– использование психокоррекции как совокупности психологических приемов, применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека;

– умение разделять профессиональную деятельность и частную жизнь.

Существует еще несколько рекомендаций для профилактики и устранения выгорания, таких, как: определение краткосрочных и долгосрочных целей; общение; использование «тайм-аутов»; овладение умениями и навыками саморегуляции; сохранение положительной точки зрения; контроль эмоций; возникающих после завершения намеченной работы; поддержание хорошей спортивной формы.

С целью уменьшения профессионального стресса, профилактики и лечения синдрома эмоционального выгорания перспективным является использование личностно-ориентированных методик и арт-терапевтических техник. Это объясняется влиянием личностных характеристик на развитие синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, эмоциональное выгорание инициируется комплексом факторов, включающих индивидуально-психологические особенности педагога дошкольного образования и специфические особенности профессиональной деятельности эмоционального характера.

### Список литературы

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2001.
2. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования [Текст] / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1.
3. Скугаревская, М. М. Синдром эмоционального выгорания [Текст] / М. М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7.
4. Форманюк, Т. В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст] / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6.

## ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Сколько нужно мужчин, чтобы вкрутить лампочку? Ни одного. Настоящие мужчины вне темноты» – так шутят мужчины в Северной Америке. Несмотря на прогресс гендерные стереотипы продолжают оказывать большое влияние на женщин и мужчин. На сегодняшний день во многих сферах деятельности женщины продолжают завоевывать первые места. Тем не менее определенные социальные установки, так называемые гендерные стереотипы, – главное препятствие в карьерном росте женщины. Неравная плата за сопоставимую работу и опыт – основная проблема для женщин. Для многих из них возможности быть нанятыми на работу могут быть ограничены принадлежностью к женскому полу, воспитанием детей несовершеннолетнего возраста [5, с. 451].

Для того чтобы разобраться в понятии «гендерные стереотипы», необходимо дать определение понятия «гендер». Гендер – это не физические различия между мужчиной и женщиной, а социально формируемые особенности мужественности и женственности. Гендер означает прежде всего социальные ожидания относительно поведения, рассматривающегося как соответствующее для мужчин и женщин [3, с. 98]. Гендерные стереотипы слишком упрощают мнения о том, что конкретно любят мужчины и женщины. Гендерные роли часто влияют на наше поведение. Гендерные стереотипы, напротив, рассматривают гендерные роли, как будто они носят реальные биологические различия. Таким образом, культурно определенные способы поведения превращены в ложные убеждения о том, что могут и не могут делать мужчины или женщины [5, с. 451].

Распределение полов по разным социальным ролям приводит к разным социальным нормам, в соответствии с которыми женщины и мужчины ведут себя определенным образом. Например, принято считать, что женщины более чувственны, экспрессивны и эмоциональны, нежели мужчины, а мужчины мужественны, независимы, напористы [2, с. 243].

Если обратимся к исследованиям, рассматривающим особенности поведения мужчин и женщин в трудовой деятельности, то увидим, что женщины в большей мере ориентированы на партнерскую систему взаимодействия, а мужчины – на систему доминирования. Это объясняется тем, что традиционные гендерные представ-

ления побуждают мужчин и женщин как субъектов межполового взаимодействия формировать такую модель поведения, при которой отношения характеризуются несимметричностью, проявляющуюся в том, что один субъект властвует над другим и стремится уподобить чувства или действия другого своим планам, замыслам и желаниям [3, с. 128].

Исследователи Вильямс и Бест предположили, что гендерные стереотипы возникли в древности и произошли от такого разделения труда, при котором женщины отвечали в основном за домашний труд, а мужчины работали за пределами дома. Они утверждали, что поскольку подобное разделение труда сегодня еще имеет место, то продолжают существовать и мужские стереотипы действия, и женские стереотипы взаимодействия. Вильямс и Бест предсказывают, что по мере того как эти роли меняются, гендерные стереотипы также должны меняться. В подтверждение этому они обнаружили, что в странах, где экономика развивается и все больше женщин работают за пределами дома, гендерно-ролевая идеология (убеждение относительно того, какие роли являются традиционно мужскими, а какие женскими) стала более либеральной [2, с. 248].

Глобальная «феминизация» мужчин и всеобщая «маскулинизация» женщин приводят к изменениям традиционных представлений. Все больше появляется маскулиных женщин, готовых заниматься традиционно мужским делом и, наоборот фемининных мужчин, выбирающих традиционно немужские профессии. Так почему же не дать им возможность работать там, где они могут быть успешными?

К сожалению, если человеку дают такую возможность (работать там, где это традиционно не принято для того или иного пола), то отношение коллег может быть настороженным, всегда оценочным, более предвзятым. Исследования успешности лидерства обычно демонстрируют или равную эффективность менеджеров обоего пола, или превосходство мужчин и очень редко – превосходство женщин. Получены данные о том, что на оценки женщин-лидеров существенно влияют гендерные стереотипы и атрибутивные процессы, а также о том, что успехи женщин-лидеров связаны с политикой, проводимой по отношению к ним в конкретной организации [1, с. 272]. Если рассматривать вопрос отношения начальника к подчиненным, то здесь часто можно проследить влияние гендерных стереотипов на взаимоотношения. Начальник одной моей подруги возглавлял небольшой психологический отдел. В этом отделе работало семь женщин и один мужчина. Очень часто им в свой адрес прихо-

дилось слышать следующие фразы: «Я так сказал», «Я все-таки мужчина», «Это все ваши женские предрассудки». К единственному мужчине в отделе, который часто опаздывал и не всегда хорошо выполнял свою работу, начальник относился более благосклонно. Это было похоже на мужскую солидарность. Недооценка работы женщин и снисхождение к единственному мужчине в отделе привело к тому, что постепенно коллектив распался. В этой ситуации очевидно влияние гендерных стереотипов начальника на отношение к подчиненным.

Каждый член современного демократического общества требует демократического отношения к себе, будь то начальник, лечащий врач, педагог или президент. Как только человек начинает испытывать давление на собственную персону, появляется нервозность, неуверенность в завтрашнем дне и желание убежать от данной ситуации. Гендерные стереотипы, как ярлыки, любят приклеивать на человека люди, которые не стараются вникнуть в сложившуюся ситуацию, разобраться с тем, что происходит на самом деле [4, с. 98]. Могут ли женщины быть летчиками-истребителями, корпоративными президентами, военными командующими или автогонщиками? Человек с сильными гендерными стереотипами мог бы сказать: «Нет, потому что женщины недостаточно агрессивны, не являются доминирующими или просто не созданы для таких ролей».

Современный работодатель не должен при приеме на работу оценивать человека, опираясь на его пол. На сегодняшний день нам известно, что женщины успешно зарекомендовали себя во многих сферах труда. Однако гендерные стереотипы сохраняются, а значит, сохраняются и проблемы, с которыми сталкиваются люди, профессионалы своего дела, желающие работать там, где им хотелось бы.

### Список литературы

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология [Текст] / Т. В. Бендас. – СПб., 2009.
2. Берн, Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения [Текст] / Ш. Берн. – СПб., 2008.
3. Клецина, И. С. Психология гендерных отношений [Текст] / И. С. Клецина. – СПб., 2004.
4. Gigerenzer, Gerd. Gut feelings: Short cuts to better Decision making [Текст] / Gerd Gigerenzer. – Penguin Uk, 2007.
5. Coon, Dennis. Psychology [Текст] / Dennis Coon. – University of Arizona, 2001.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Гендерная культура предполагает формирование у ребёнка представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины; раскрытие физиологических, психологических и этических особенностей мальчиков-юношей, девочек-девушек. В традиционных обществах полоролевая социализация осуществлялась путем инициации, т. е. вступления подрастающего поколения на новую ступень развития. Отечественной педагогикой был упущен гендерный аспект воспитания личности ребёнка [1, с. 325]. Поэтому многие учителя и в наше время сосредоточены только в передаче знаний учащимся и забывают о том, что главная задача школы как одного из главных институтов социализации состоит в комплексном формировании личности, одним из компонентов которого является гендерная культура.

Анализ данных нашего анкетного опроса педагогов свидетельствует о том, что самые большие затруднения они испытывают при осуществлении дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек, а также при планировании работы, направленной на формирование культуры взаимоотношений между ними [2, с. 137].

Школа влияет на формирование гендерных ролей учеников и их гендерной культуры в следующих аспектах своей работы:

– организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерную стратификацию учительской профессии: педагогический состав учреждений начального и среднего образования на 90 % состоит из женщин, а с повышением статуса образовательного учреждения от детского сада к университету число женщин-педагогов уменьшается [3, с. 532];

– содержание предметов и деление их на предметы для девочек и для мальчиков;

– стиль преподавания и формы отношений в процессе воспитания. Это выражается в том, что педагоги поощряют мальчиков к самовыражению и активности, а девочек – к послушанию и прилежанию, опрятному внешнему виду; с мальчиками проводится больше индивидуальных занятий, им посвящается больше времени, чем девочкам. Кроме того, господствующие формы преподавания опираются на «мужские» способы общения: экзамены в форме тестов, индивидуальные доклады, соревнование за оценки.

Новые возможности для женщин и мужчин, принципы гендерного равенства в образовании могут осуществляться в пространстве

рефлексивной игры и свободы, где учащийся и преподаватель выступают партнерами, которые совместно и активно планируют изменения, контролируют успехи и оценивают качество достижений, открыто обсуждают конфликты и находят способы их разрешения. Поэтому сама организация учебного процесса предполагает открытость и гибкость, возможность экспериментов и альтернативных решений наряду с традиционными. В этом случае «скрытый учебный план» работает на формирование толерантности, способствует критическому мышлению, творчеству и уважению человеческого достоинства, что обуславливает более успешное усвоение учебного материала и эффективность воспитательных воздействий педагога.

### Список литературы

1. Либин, А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А. В. Либин. – 2-е изд., перераб. – М. : Смысл; Per Se, 2000. – 549 с.
2. Феофилактова, Е. Н. Анализ гендерных аспектов воспитания в современной школе [Текст] / Е. Н. Феофилактова // Традиционные и инновационные формы, методы и технологии воспитания в образовательном процессе: материалы регион. науч.-практ. конф. – Глазов, 2006. – С. 137–138.

С. Т. Губина

### **МОТИВАЦИЯ ПОТРЕБЛЕНИЯ: ПОБУДИТЕЛЬНАЯ СИЛА ВЕЩЕЙ (связь с намерениями и интересами субъекта)**

Материальные вещи и события внешнего мира не являются нейтральными и имеют по отношению к человеку определённую власть. В науке давно ведётся разговор о природе побудительных факторов, которые лишены сами по себе смыслообразующей функции, но при этом оказывают огромное влияние на поведение человека. Например, А. Н. Леонтьев говорил о мотивах-стимулах, в качестве которых выступают, например, деньги [5]. Отмечено, что предметы, постоянно удовлетворяющие одну и ту же потребность, оказывают побуждающее действие на поведение и деятельность человека. К. Левин отмечал, что изменение требований к материальным вещам происходит в соответствии с изменениями потребностей и интересов людей, поэтому вещи властвуют над поведением человека, заставляя служить себе [4].

С позиций традиционных теоретико-методологических школ в психологии объяснительные механизмы мотивации потребления представлены:

– скрытыми глубинными мотивами, зачастую маскирующими подлинную причину поступков (в основе мотивационных исследований приоритетности выбора вещей, товара и др. чаще всего используются глубинное интервью и проективные методы) [2];

– особенностями личности, социально-культурными и социально-психологическими характеристиками (в основе мотивационных исследований приоритетности выбора вещей, товара и др. изучаются субкультуры, группы, классы, влияние семьи, составляются психографические типы и профили потребителей) [1];

– привычками, установками, основанными на систематической модификации поведения при повторении одинаковой ситуации (в основе мотивационных исследований приоритетности выбора вещей, товара и др. акцентируется внимание на стимулах, включающих внешнеорганизованную мотивацию с помощью рекламы и др.) [6].

В современных исследованиях прослеживается тенденция поиска объяснительных механизмов мотивации потребления с помощью анализа «воспринимаемого качества» в организации системы взаимодействия «человек – среда» [7]. Это даёт возможность оценить субъективные приоритеты человека, а именно какое качество среды является для него наиболее значимым. Важным моментом в построении логики исследования является равноценность в анализе как «воспринимаемого», так и «не воспринимаемого» качества.

Если рассматривать понятие «среда потребления» с точки зрения когнитивной теории коммуникации, то речь идёт о пространстве, в котором физические объекты объединены в цифровую систему информации. На первый план выходит коммуникация, которая сопряжена с изменениями, происходящими в характерах восприятия, общения и деятельности человека. Отсюда проблема воспринимаемого качества объектов потребления (вещей, услуг и др.) сопряжена с субъективными стратегиями индивидуумов, совершающими кодирование/раскодирование актуально значимой информации, представленной в материальных объектах (вещах) среды потребления, где субъектами данной среды являются как её разработчики, так и пользователи. Можно предположить, что среда потребления низкого качества – это, с одной стороны, создание разработчиком товара с низкой конкурентоспособностью на потребительском рынке и, с другой стороны, проявление пользователем ригидной (инертной) потребительской мотивации. Такое взаимное «недопонимание» связано с отсутствием интерактивной обратной связи в обмене инфор-



мацией между идеями разработчика и потребительскими ценностными запросами пользователя. Опыт показывает, что установка современной психологии потребления на то, что «покупатель платит деньги, поэтому всегда прав», предполагает односторонние методы в маркетинговых исследованиях. Упущение в данном вопросе приводит к производству обезличенного товара, ориентированного на потребителя-обывателя, поскольку часто имеет место стремление стопроцентно угодить потребительской потребности будущих покупателей, а реклама выступает в качестве средства создания искусственных потребностей, являясь проводником интересов монополий, сетевых сообществ и др. [3].

На сегодняшний день недостаточно изучены особенности субъективного восприятия содержания качества производимого товара самими разработчиками с учётом: значения, смысла данной деятельности для их ценностной сферы личности. Результатом деятельности разработчика могут быть не только материальные объекты, но и потребляемые (воспринимаемые) средства воздействия: музыка, кино и др.

В идеале, в соответствии с принципом дополнительности, изоморфическая модель потребительской совместимости воспринимаемого качества объекта потребления в системе взаимоотношений «разработчик – пользователь» позволяет, с одной стороны, исключить навязывание специалистами в области рекламы проекций собственных психологических установок, вкусов, ценностей и взглядов, а с другой стороны, сохранить у разработчиков смыслообразующий потенциал креативности и оригинальности идеи при создании того или иного товара.

Таким образом, актуальным направлением в исследовательской работе является поиск методов, средств и критериев оценки содержания воспринимаемого качества объекта потребления с учётом двухстороннего интерактивного обмена: «разработчик – покупатель» и «покупатель – разработчик». Воспринимаемость качества того или иного товара может быть исследована с помощью анализа срезов (промежуточных результатов) перцептивной динамики переработки субъектом (в качестве которого может выступать как разработчик, так и пользователь) информации о товаре на фоне диагностики эмоционального состояния и содержательных паттернов познавательной активности субъекта (разработчика или пользователя). В результате предоставляется возможность реконструировать процесс образования мотивации потребления у отдельно взятого субъекта по отдельным фрагментам-характеристикам и проследить развёртывание ценностно-смысловых единиц в сознании. Такие исследования позволяют определить направления, в которых необходимо

производить изменения в ассортименте товара, услугах и разработке рекламы.

Приведём два примера изучения мотивации потребления, проведенного научно-исследовательскими группами Глазовского государственного пединститута в сотрудничестве с предприятиями г. Глазова (Удмуртская Республика).

*Пример 1.* Проводилось исследование мотивации потребителей при покупке мебели, в котором участвовали 16 человек: 6 человек в возрасте до 40 лет, 10 человек в возрасте после 40 лет, относящиеся к категории граждан «служащие» и имеющие средний материальный достаток. Первоначально были выдвинуты 3 гипотезы о покупательском поведении потребителей: 1) мебель является статусным товаром, подчеркивающим материальное и социальное положение в обществе; 2) мебель – это в первую очередь ценность дома и семьи, одно из средств поддержания семейных традиций; 3) покупка мебели обусловлена стремлением благополучно завершить ремонт, закончить процесс реконструкции окружающих материальных условий для работы и быта.

Каждому из респондентов был предложен диагностический инструментарий из трех методик:

1. Тест «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана.

2. Методика «Выявления осознанности мотива» (в двух вариантах: неоконченные предложения и вопросы-сюжеты), адаптированная автором в соответствии с темой исследования. Например: неоконченное предложение «Хотя этот шкаф займет в помещении много места, я решил(а) его приобрести, потому что...»; вопрос-сюжет «Ты решил(а) купить себе новый компьютерный стол. Вы с другом (подругой) отправились в ближайший мебельный магазин. «Возьми этот стол, он то, что тебе нужно», – настойчиво уговаривал(а) тебя друг(подруга). «Пожалуй, возьму», – решил(а) ты. Почему ты так поступил(а)?» и т. д.

3. Проективные задания, направленные на исследование мотива выбора определенной модели мебели из каталога потенциальным покупателем. Испытуемым предлагалось проанализировать 2 модели из каталога мебельных товаров, которые привлекли их внимание. В качестве критериев выбора предлагались следующие категории: надежность/практичность, исключительность (особые характеристики)/оригинальность, статусность/фирма-производитель, ценность как необходимая вещь. Кроме того, испытуемые могли предложить свои критерии. Контент-анализ рассуждений испытуемых выявил рейтинг категорий оценки мебели: на 1-м месте – статусность мебели; 2-м месте – ценность (как выражение семейных, личных ценно-

стей и традиций; ценность непосредственно самой мебели); 3-м – исключительность, оригинальность (особые характеристики); 4-м – надежность, практичность. Предложенные респондентами категории были следующие: функциональность, удобство, красота, дизайн (внешний вид, цвет, габариты), комфорт, «сделано с душой».

В результате исследования были выявлены психологические характеристики покупателей мебели с рабочим (деловым) и общежитийским мотивационными профилями. Исследование показало, что рассмотрение мебели как товара-показателя статусности потенциального покупателя может быть определено мотивом материальной и социальной принадлежности. В то же время реально действующим, побуждающим мотивом выступает потребность к самоуважению. Примером служат эмоциональные высказывания респондентов: «Запала в душу», «Именно о такой и мечтала», «Символ расставания со старым» и др. Этот важный факт необходимо учитывать при разработке брендов предприятий и рекламы. С этой точки зрения реклама будет выполнять две задачи: создавать условия для формирования мотивационной установки на покупку данного товара (его мысленное приобретение); активизировать ценностную сферу личности, где покупка данного товара выполняет динамическую функцию вспомогательного средства «материализации» нового образа «Я».

*Пример 2.* Исследование мотивации выбора фасона (модели) спецодежды медицинскими работниками, в котором участвовало 23 специалиста медперсонала городской поликлиники. Диагностический инструментарий был представлен следующими методиками: 1) «Направленность личности» В. Смейкала, М. Кучера; 2) «Мотивация выбора медицинской профессии» (модификация теста мотивов учебы В. Хенинга); 3) проективные задания, направленные на исследование мотива выбора модели спецодежды из представленных готовых вариантов.

Испытуемым предлагалось проанализировать модели, которые привлекли их внимание. Участники исследования были объединены в 3 группы по следующим мотивам:

- 1) желание лечить людей и облегчить страдания больных (13 %);
- 2) возможность заботиться о своем здоровье и здоровье своих близких (57 %);
- 3) ориентация на материальное вознаграждение и престиж профессии (30 %).

По результатам контент-анализ вербальных формулировок были установлены следующие тенденции потребительской мотивации выбора модели спецодежды медработниками:

1) необходимо четкое разделение спецодежды для женщин и мужчин;

2) медицинская форма должна быть удобной, качественной, красивой;

3) должна подчеркивать статус врача, медсестры и т.д. и быть функциональной для конкретной специальности (например, иметь петлицу для стетоскопа и т.д.);

4) работники с большим стажем предпочитают традиционный белый халат; молодые специалисты считают, что медицинская форма должна быть модифицирована.

Выводы по результатам исследования обозначились следующим образом: существует четкая взаимосвязь между стажем медработника, его опытом и предпочтениями в одежде. Опытные медработники отдают предпочтение удобству и качеству медицинской формы, а молодые работники считают современную медицинскую спецодежду «бесформенной и мешковатой» и предпочитают качеству и удобству красоту внешнего вида. В своих анкетах они отмечают следующие пожелания: медицинская форма должна быть женственной, подчеркивать фигуру, скрывать недостатки, необходимо декорировать медицинскую форму. Большинство специалистов отмечают важность спецодежды как элемента защиты медика от вредных воздействий и подчеркивает статус медработника.

### Список литературы

1. Алёшина, И. В. Поведение потребителей [Текст] / И. В. Алёшина. – М. : Фаир-Пресс, 1999.

2. Белановский, С. А. Метод фокус-групп [Текст] / С. А. Белановский. – М. : Николо-Медиа, 2001.

3. Гостев, А. А. Психология вторичного образа [Текст] / А. А. Гостев. – М. : Институт психологии РАН, 2007.

4. Левин, К. Намерение, воля и потребность [Текст] / К. Левин. – М., 1970.

5. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1971.

6. Лушихина, И. М. Психологические возможности рекламы в менеджменте: психология менеджмента [Текст] / И. М. Лушихина. – СПб., 1997.

7. Носуленко, В. Н. Психофизика восприятия естественной среды: проблема воспринимаемого качества [Текст] / В. Н. Носуленко. – М. : Институт психологии РАН, 2007.

## **ВЛИЯНИЕ ТАНЦА НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ И СМЫСЛОВУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ**

Если бы ты мог объяснить что-либо словами, не было бы смысла в том, чтобы станцевать это.

*А. Дункан*

Танец влияет на сознание, эмоциональную и смысловую сферу личности независимо от того, с какой стороны рассматривать танцевальную деятельность, когда речь идёт, например, о спорте, танцевательной терапии или искусстве. Что выделяет танец среди других видов искусства? И можно ли назвать его таковым или танец более причастен к спорту? На этот счет существуют разные мнения, где определяющую роль играет субъективное личное отношение к танцу. Можно рассмотреть это с различных точек зрения: танец как внешняя деятельность и танец как внутреннее психологическое состояние; танец как хобби и танец как профессия.

Человек, не занимающийся танцами вовсе либо рассматривающий танец как хобби, отнесет его к искусству, мотивируя свое решение тем, что «танец – это красота, следовательно – искусство». В таком случае можно однозначно определить, что рассматривалась внешняя сторона танца – его эстетическая сущность, в то время как внутренняя сторона вовсе не подвергалась какому-либо анализу. Однако человек, профессионально занимающийся танцами, знает, что если подходить к танцу как к хобби, занимаясь по 2–3 часа в неделю, желаемого результата не достичь. Следовательно, объем часов, посвященных тренировкам, необходимо многократно увеличить. Достаточно много внимания должно уделяться технике исполнения отдельных элементов, в то время как на занятиях в хобби-классе технике практически не уделяют внимания. И это понятно, ведь основная цель хобби-класса – получение танцорами удовольствия от танца, в то время как для профессионалов важно правильное исполнение элементов танца.

На основе опыта самонаблюдений и занятий спортивными балльными танцами в течение нескольких лет однозначно можно сказать, что танец можно рассматривать как вид спорта. Например, спортивные балльные танцы, независимо от того, являются ли они латиноамериканскими или европейскими, активизируют работу

большинства мышц организма, и любой, кто в этом сомневается, может, начав заниматься танцами, убедиться в этом.

Наряду с такими видами танцев, как спортивные бальные, восточные танцы и т.д., существует еще один, по своей сути очень отличающийся от других. Речь идет о спонтанном танце. Основное отличие спонтанного танца заключается в том, что движения в нем формируются на ходу и танцующий не знает, что он будет делать через мгновение. Здесь нет четкой последовательности, определенного плана, порядка фигур.

Имеется ли связь между мыслями, эмоциями и движениями? Можно с уверенностью заявить – связь есть, причем самая прямая. Когда нужно станцевать определенный танец, должен быть соответствующий настрой. Значение имеет определенная атмосфера, благоприятствующая танцу. Своеобразие танца всегда задаётся эмоциональной окраской, спектром чувств, причем нюансы у каждого танца свои. К примеру, танго – это страстный и стремительный танец, для него характерна резкая смена настроения. И именно эти характеристики танцующие его должны проявить, выступая перед публикой, в то время как, танцуя, например, румбу, пара должна показать совсем другое настроение. Румба – медленный танец, который характеризуется чувственными движениями и жестами, символизируя диалог в отношениях между мужчиной и женщиной.

Определяющую роль успеха танца играют мысли. В идеале, на психологическом уровне, у танцующей пары должна проследиваться полная гармония во взаимопонимании. Только при выполнении этого условия есть возможность проявить свои способности и прийти к желаемому результату. Если между партнерами существует какое-то препятствие, некий психологический барьер (например, сбивающие ход движений мысли), то выступление можно даже не начинать, оно обречено на неудачу. Механизм танца заключается в том, что в зависимости от мыслей проявляются эмоции, влияющие самым явным образом на движение. Именно поэтому настрой перед выступлением всецело влияет на результат, так как все компоненты – мысли, эмоции и движения – связаны между собой интерактивной связью.

Если внимательно наблюдать за танцующими партнёрами, то можно с очень высокой вероятностью определить, есть ли у них в данный момент психологические проблемы, которые их тревожат. Вообще, когда есть нерешённые субъективные жизненные вопросы (ситуации), танцевать подчас бывает не просто сложно, а

практически невозможно. В данном случае танцуешь уже не с партнером, а со своей проблемой. Таким образом, получается, что танец, предназначенный для двоих, танцуются втроем, а такая «роскошь» во время показательного выступления непозволительна. В такой ситуации мы перестаем чувствовать партнера, хотя по-прежнему находимся с ним в паре, и начинаем «долбить» свою партию. Партнеру же ничего не остается, как танцевать свою. Зрители видят только внешнюю сторону – «обертку» сложившейся ситуации, а именно асинхронность и т.д. Как правило, плохое впечатление от просмотра танцевального номера списывают на одну-единственную причину – некомпетентность танцоров, не принимая во внимание возможные проблемные ситуации, которые могли явиться причиной неудавшегося выступления. В такие психологически уязвимые моменты прямолинейная зрительская оценка может очень сильно повлиять на дальнейшую творческую деятельность пары.

Помимо парных танцев существуют еще и одиночные, которые подразумевают работу в группе. Такая форма является достаточно эффективной для обучения танцам, так как группа оказывает влияние на темп усвоения материала. Одиночный танец очень сильно отличается от парного. Если целью является накопление опыта и становление себя как личности в танцевальной среде, то необходимо сочетание одиночных занятий в группе и парных танцев.

Занимаясь танцами, люди вкладывают в них различные личностные смыслы. Независимо от того, чем является танец для каждого из нас в отдельности, он был, остается и будет оставаться одним из ключевых средств самовыражения личности. Первая четверть XIX века вошла в русскую историю под названием «танцующей» или «паркетной» эпохи, так как именно в это время русская бальная культура переживала эпоху своего расцвета. В это время от умения танцевать и знания бального этикета в значительной степени зависели репутация в свете и положение человека в обществе. В настоящее время танцам, к сожалению, не уделяется столь большого внимания, как ранее. В то же время бальные танцы, например Венский вальс, танго, медленный вальс, не только не потеряли былой привлекательности, напротив, с течением времени продолжают собирать своих поклонников в различных танцевальных школах всего мира, завораживая своим изяществом, красотой исполнения и каскадом неповторимых ощущений и переживаний.



## ПСИХОЛОГИЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

---

---

М. Ремес, Н. Закирова

### ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО НЕДУГА: УРОКИ СУДЬБЫ ЭДИТ СЁДЕРГРАН

За морем начинаются горы,  
За горами в облаках замок феи.  
Больше пятнадцати лет ей не бывает.  
Её солнечные одежды дороже земли.  
Каждому фея желает такого же счастья.  
Она хочет всем подарить свое легкое сердце.  
Переменись,  
Тебя коснулся пруттик феи.

Эти необычные, завораживающие, наивно трогательные, дарящие легкость и светлую надежду строки принадлежит перу Эдит Сёдергран («Замок феи»). Это имя не встречается ни в российских энциклопедиях, ни в скандинавских, между тем в свое время Эдит Ирэнэ Сёдергран (1892–1923) была известна своим необычным поэтическим дарованием и заслуживает сегодня возвращения из небытия. Она родилась, жила и творила на границах стран, эпох, литератур и языков. Часто ей казалось, что граница эта проходит прямо через нее. Отдельные стихи поэтессы в русском переводе донесены до нас М. Дудиным и Н. Толстой, а биографические сведения о ней представлены в немногочисленных финских источниках<sup>1</sup>.

Судьба Эдит – три десятилетия на рубеже веков – вместила массу событий и ждёт ещё серьёзного исследования. Но уже то, что известно о ней, поражает стойкостью натуры, не подкошенной страданиями и болезнями, выпавшими на долю хрупкой девушки.

Эдит Ирэнэ Сёдергран родилась в Петербурге 4 апреля 1892 года. Её отец Маттс Сёдергран был механиком, родившимся на севере Финляндии. В июле 1890 года Маттс Сёдергран женился на Хелене Холмроос. Маттс был беспокойным по характеру, литературой не интересовался. Женившись и получив титул инженера, переехал с семьёй в Райволо. Брак оказался несчастливым, Хелена была



женщиной очень сентиментальной, много читающей, «гордой» – так называли её местные жители. В 1902 году мать с дочерью переехали в Петербург, где Эдит пошла в самую лучшую немецкую школу, основанную Петри-Суленом, где большое внимание уделялось изучению художественной литературы. Здесь Эдит впервые записала на немецком языке поэтические строки, услышанные ею в мечтательных, романтических снах. Отец жил в городе лишь временами, и воспитанием Эдит, впечатлительной по характеру, целиком занималась мама, она также пыталась защитить её от отца, у которого в 1905 году был обнаружен неизлечимый в то время туберкулёз лёгких. В 1907 году её отец умер.

Смерть отца явилась переломным моментом в её жизни. Потрясённая пятнадцатилетняя девушка ушла в свой мир, мир творчества. Большое внимание она уделяет изучению поэзии. Под влиянием поэзии Генриха Гейне за год она записала около двухсот стихотворений, адресованных обострённо чувствующему уличному мальчишке-подростку, большая часть из которых была на немецком языке. Это был её первый цикл стихов. Следующий цикл был посвящён учителю литературы, в которого она была страстно влюблена. Это была несчастная, болезненная, быстро вспыхнувшая и также быстро закончившаяся неразделённая любовь, она была запечатлена более зрело в художественном плане в цикле «Декаданс» (1908). Характерными чертами цикла были искренность и чистота, гордость и одиночество, страсть, и надежды к ней возвратились через увлечение нищезанятием и спокойно реализовались в последнем стихотворении цикла.

Вскоре ей пришлось принять суровый и неизбежный приговор судьбы, потому что и она заболела туберкулёзом лёгких. В течение всего 1909 года она находилась на лечении в противотуберкулёзном лечебном санатории Нуммела. На больных, окружавших её, она производила противоречивые впечатления. Одни говорили, что она психически больная, другие отмечали её застенчивость, но большая часть обращала внимание на её повышенную чувственность. Такие противоположные настроения Сёдергран можно объяснить её непредсказуемым характером, унаследованным от отца с матерью, и её сложным положением. После пяти этапов лечения в санатории Нуммела в 1911 году мать с дочерью отправляются в Давос, откуда возвратятся через три года.

В Давосе Сёдергран познакомилась с международными литературными направлениями, книголюбями, она много читала, наблюда-

ла жизнь. Увлекалась произведениями Диккенса и балладами английского поэта А. Свинбурга. На родину Эдит возвратилась чужестранкой, «незнакомой птицей». Она пыталась общаться с хельсинскими поэтами, но вскоре, разочаровавшись, вернулась в своё имение Райволо. Чувство одиночества усиливалось её жадной жизни.

Свои первые стихи Эдит писала на немецком языке, пробовала писать на русском, французском и финском, но отдала предпочтение шведскому языку. На самом же деле она делилась своими мечтаньями «на языке невыплаканных слез».

Весной 1913 г. Эдит возвращается в родную Райволу. Она была здорова и полна надежд на будущее. «Я сильная. Я встала с мраморной кровати смерти...» – торжествует она. Эдит чувствовала себя окрылённой и вдохновлённой, но коварная болезнь отступила лишь ненадолго и наложила свой трагический отпечаток на её поэзию.

В 1916 г. Эдит Сёдергран издаёт сборник «Стихи», в котором записано увиденное во сне: они пронизаны юношеской меланхолией и картинами северной природы. Это был начальный период увлечения нищезанятием. Главное в ее лирике – интонация пророчества. Поэзия мыслилась ею как голос будущего, поэт – его предвестник («Судьбой поставлена я часовым в предвесье солнца восхода...»).

В 1918 г. вышел в свет новый цикл стихов под названием «Сентябрьская лирика» («Syyskuun luuga»). В предисловии к этому сборнику Сёдергран обозначила свое эпатирующее кредо: «Что мое стихотворчество – поэзия, никто не может отрицать, но что это стихи, я и сама утверждать не хочу. Пытаясь придать ритм непокорным строчкам, я пришла к выводу, что силой образа и слова я владею лишь при полной их свободе от строгого ритма...». Так поэтесса стала первой в шведской лирике Финляндии внедрять верлибр.

В 1919 г. судьба дарит Эдит встречу с прогрессивным австрийским философом и педагогом-новатором Рудольфом Штейнером, ставшим её верным другом и наставником в творчестве. Это новый для поэтессы период – «в словах пришедшие иконы». Она издаёт цикл «Алтарь из роз» («Ruusualtari»). Песнь прославления небес, темы судьбы, обездоленности, смерти, навеянные потерей отца, звучат в одном из последних циклов стихов «Тень будущего» («Tulevaisuuden varjo»), изданном в 1920 г.

Начало 20-х годов прошлого века... Для Эдит это были самые трудные годы одиночества, бедности, прогрессирующей болезни. Но она не сломалась: покой и вдохновение для продолжения творчества девушка обретает в вере. «Поэтесса, сотворившая себя, от-

крывшая нам свой неповторимый и незнакомый, таинственный и удивительный, умный и наполненный любовью поэтический мир» – так писал об Эдит Сёдергран современник и исследователь её наследия Хагар Олссон. «Я никогда не встречал ранее другого такого человека, который так сильно и мгновенно почувствовал еще оставшийся в такой дымке мир, в котором сказочно и живописно изображено происходящее и который почувствовал разделение между людьми, которые так старательно ограждались друг от друга. Это так же важно, что у Эдит Сёдергран был холодно-уравновешанный, трезвый и рассудочный ум от природы, эстетическое чувство, которое ни на мгновение не кончалось в период личных творческих исканий своей индивидуальности, наполненной любовью и добром. Такое природное оригинальное смещение ищущего, критического ума и высокой персональной ответственности делают Эдит Сёдергран такой великой поэтессой, какой она и является», – отмечал критик.

В своей четвертой прижизненной книге «Земля, которой нет» («Maа iota ei ole») она образно сравнила Евангелие с ярким светом, ярче которого нет ничего в природе. В русских православных иконах она черпает вдохновение и создаёт тёплое, по-детски искреннее стихотворение «Ночная Мадонна» («Öiner Madonna»).

Я знаю, когда чёрные тучи бродят,  
не спит одна мать со спящим ребёнком,  
которому ангелы пели,  
прославляя всё в мире.  
И молодая мама слышала в детском сне  
удаляющееся эхо этой торжественной песни,  
в ней была отражена судьба спящего младенца <sup>2</sup>.

Взаимосвязь лирической героини с природой органична и доверительно-сокровенна: «На небе ясно, и на сердце ясно / И я едина с этой звездной ночью...» («Скерцо»):

Свежеет день... Но вот моя рука.  
Испей с нее тепло весенней крови.  
Возьми ее. Тревожно и светло  
Она белеет в сумраке вечернем.  
Возьми желанья узких плеч моих...  
Познания благославенна ночь,  
Упавшая на грудь мою твою  
Доверчивой тяжелой головой...  
«Свежеет день...» («Päiväl viilenee...») <sup>3</sup>

Стихи Эдит обретают гендерную определенность:

...Ты искал цветок,  
А нашел яблоко.  
Ты искал родник,  
А нашел море.  
Ты искал женщину.  
А нашел душу.  
Ты разочарован...  
*«Свежеет день...»*

Но она больше не сочинительница весёлых песенок, она воспринимает себя пророком. Звуки её лиры утрачивают камерность, они адресованы уже не только лично себе, она беспокоится о будущем человечества («Я не могу без действия прожить! / И я умру, прикованная к лире...»). Она одержима гамлетовскими вопросами:

Что хочет сердце смертное мое?  
Оно молчит и ничего не хочет.  
Из судороги неба и земли  
Возникнул призрак серый, словно пепел.  
Я думаю. Я знаю, он придет  
В какое-то случайное мгновенье.  
Он видит через запертую дверь  
Меня и мне протягивает руку.  
И выбора нет больше на земле.  
Где истина? Над истиной туман.  
Она живет меж змей и пепла в склепе.  
Но я иду за ней и освещаю  
Ей путь своим скорбящим фонарем.  
*«Гамлет»*

Эдит Сёдергран была человеком содержательным, творческим и смелым. Ей свойственны интеллектуальная мощь и ранимость, хрупкость души и уверенной в себе, и одновременно рефлектирующей, логическая оголенность и недосказанность, а порой парадоксальность «женской логики», заведомая «корявость» строя стиха, граничащего с примитивностью, и подкупающие наивность и мудрость, в них вызов и ирония...

Отныне быть хочу бесцеремонной.  
Высокий стиль не по моей душе, –  
Закатываю рукава по локти,  
Как на дрожжах стиха восходит тесто, –  
Обидно, что нельзя испечь собор.

Форм благородство – цель моих желаний.  
Я тоже современности дитя,  
И дух мой тоже ищет оболочку  
Достойную. И я должна испечь  
Собор, пока живу на свете.

*«Надежда»*

Цикл стихов «Земля, которой нет» (1922) оказался последним. Чувствуя себя гостьей на земле, она оставила нам свою лёгкость, свет, изящество, шаловливые арабески, которые были присущи её лирической природе, камерность и интимность своей поэзии. В одном из стихотворений она пишет, что у родившегося человека в сердце есть четыре Двери: Дверь смерти, она всегда открыта, Дверь любви, которая навсегда закрыта для неё, дверь Детства, которая уже закрылась за ней, и Дверь творчества, которая пока ещё открыта.

Эдит была поэтом-творцом, не получившим признания у своих современников, но время расставило свои акценты, и сейчас её лирика входит в золотой фонд поэзии Финляндии. Она творчески соединила влияние французского символизма, немецкого экспрессионизма и русского футуризма в собственной поэзии. Её свободный ритм, сильные, вызывающие образы, навеянные нищенским самосознанием и убеждённостию в важности своей миссии, были новы и трудны для понимания финской аудитории, практически она была не понята и даже осмеяна. Будучи физически слабой и болезненной, она умерла молодой, в расцвете своего творчества. Только незадолго до смерти у неё начали появляться последователи. Эдит Сёдергран в обычной, на первый взгляд, банальной жизни видела и чувствовала нечто большее, что вдохновляло её и давало ей смелость открывать это для будущих поколений, для нас с вами, уважаемый читатель. Поэтесса умерла в 1923 году в родной деревне, в середине лета, в Иванов день.

Чего бояться мне? Я дочь Вселенной.  
Частица малая ее великой силы...

### Примечания

<sup>1</sup> См.: Suomen kirjallisuus VI Otto Mannisesta, Pentti Saarikoskeen. – OTAVA, 1967; Edith Södergran «Runoja»: Porvo – Helsinki – Juva, 1977, Werner Söderström osakeyhtiö; Edith Södergran «Kultaiset linnut»: Karisto OY Hämeenlinna; Edith Södergran «Tulevaisuuden varjō». OTAVA, 1990; Эдит Сёдергран. Страна, которой нет: избранная лирика / пер. со швед. Н. Толстой. – СПб.: Лига-пресс, 2001. – 144 с.; Ремес М. Эдит Сёдергран:

возвращение из забвения // Седьмые Короленковские чтения: материалы междунар. науч. конф., посвящ. 125-летию глазовской ссылки В. Г. Короленко. – Глазов, 2006. – С.51–53; Закирова Н., Ремес М. «Чужестранка» Эдит Сёдергран: эскиз портрета // Интрнет-журнал литературной критики и словесности / ред. А. Углицких. – М., 2007. – Июль.//[http:// legeartis. medic-21vek. ru](http://legeartis.medic-21vek.ru); Закирова Н., Ремес М. «Дочь Вселенной» из провинции: скрещенье трёх границ Эдит Сёдергран // Русско-зарубежные литературные связи: межвуз. сб. науч. трудов. Вып. IV / под ред. Н. М. Ильченко. – Н. Новгород : НГПУ, 2010. – С.69–73.

<sup>2</sup> Перевод с финского М. Ремес.

<sup>3</sup> Здесь и далее перевод М. Дудина.

**Н. Н. Закирова, А. Ю. Мусихина**

### **ЗОРКОСТЬ СЕРДЦА ПОЭТА Л. СМЕЛКОВА: ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ\***

Есть у В. Короленко замечательная повесть «Слепой музыкант» о незрячем Петре Попельском, «прозревшем» и обретшем подлинное счастье в служении людям и искусству. «Он своим примером и музыкой тревожил сердца толпы и напоминал счастливым о несчастных»<sup>1</sup>. Ещё есть в короленковском наследии глазовский цикл произведений. Город на Чепце в нём – «глушь», Пустолесье, «ненастоящий», «мизерный» «город-амфибия» с депрессивной экономикой, отсутствием духовных запросов, убожеством, пьянством и криминальными наклонностями... Описанный более 130 лет назад ссыльным студентом, Глазов радикально изменился, но до сих пор остаётся проблема нереализованности материальных, интеллектуальных и культурных запросов и возможностей глазовчан, как, впрочем, и жителей большинства малых городов России. Стереотипной для жителей современной провинции продолжает оставаться уверенность в том, что материальные блага, подлинная наука и искусство, в целом настоящая жизнь сосредоточены исключительно в центре, а обрести счастье возможно, только если удастся податься в «нерезиновые» мегаполисы, а то и иные страны. Вечными спутниками провинциалов остаются чувства социальной ущербности, неполноценности и закомплексованности, приводящие к депрессии, выгоранию, суици-

---

\* Статья публикуется при поддержке Российского гуманитарно-научного фонда (РГНФ), проект № 11-14-18006 а/У.

ду... Скольких талантливых земляков наших сгубила эта «провинциальность»<sup>2</sup>!

Но в противовес традиции критического отношения к провинции как к застою, косному началу, враждебному социальному и идейному прогрессу о значительном вкладе провинции в общерусскую культуру писали Н. Добролюбов, М. Горький, С. и Вл. Соловьевы, М. Булгаков, П. Флоренский и многие другие писатели и философы.

Оба этих подхода встречаются в наследии провинциалиста В. Короленко, противопоставлявшего, в частности, нижегородскую и полтавскую земли Петербургу<sup>3</sup>. По глубокому убеждению московского профессора Н. В. Витрука, «подлинная национальная культура бытует и развивается в настоящее время не в мегаполисах, а именно в провинции». И создаётся она в глубинке незаурядными людьми.

Но одного лишь я боюсь –  
Стать равнодушным, жить в покое ...

Автор этих строк – Леонид Федорович Смелков, кажется, не случайно носящий свою «отважную» фамилию, свой сложный путь обретения смысла жизни связал с «ненастоящим городом».

Он родился в военном 1942 году в Татарии, здесь прошли его детство, школьные и студенческие годы. В 1958 накануне окончания девятого класса в Казани 16-летний Леонид перенес травму и лишился зрения. Конечно, он по сравнению с короленковским слепорождённым героем настоящий счастливчик: он видел свет. Однако полный мрак после многоцветной жизни способен сломить любого. В этой проверке на прочность и открылись резервы организма и характер личности. Юноша нашел силы окончить не только школу, он получил три высших образования, став выпускником историко-филологического, юридического факультетов Казанского университета и отделения дефектологии Ленинградского пединститута им. А. И. Герцена. Есть в его биографии годы учительства: он был историком и обществоведом в сельской школе Поволжья, а затем 12 лет работал в Татарии – в посёлке Лаишево в Республиканской школе-интернате для слепых и слабовидящих детей, помогал своим воспитанникам обрести опору в жизни и душевную зоркость. С 1980 года он живет и работает в Глазове.

Поэтический дар Л. Ф. Смелкова общепризнан. Нами учтено около полусотни публикаций поэта. Его лирика вошла в коллективные поэтические сборники «Горизонт», «Зимняя птица», «Сентябрь». Первый из его собственных поэтических сборников «Я люб-

лю вас, люди» вышел под редакцией народного поэта Удмуртии О. А. Поскребышева. А затем были «Колокола весны», «Живу и верую». Поэтические подборки Л. Смелкова не раз печатались на страницах Интернет-журнала литературной критики и словесности (legeartis.medic-21vek.ru) <sup>4</sup>. Смелковская «Сююмбрике» буквально покорила Татарстан в год юбилея Казани. Стали крылатыми его афоризмы: «На высоту лишь тот взойдёт, кто над собою верх возьмёт», «Здоровайтесь обеими руками», «Не стоят ни гроша слова твои, когда пуста душа и нет любви», «Сердце на семи ветрах»... Ему посвящено несколько страниц в энциклопедии «Писатели и литературоведы Удмуртии» и в книге о литературных традициях северной столицы Удмуртии «Наше культурное достояние» <sup>5</sup>. А начинал свое литературное творчество Л. Смелков в татарской и удмуртской периодике, в московских изданиях «Наша жизнь», «Зимняя птица», в ижевском журнале «Луч» и в «Уральском следопыте».

Он свидетель расцвета литобъединения в 1980-е гг., когда в Глазове царил особый поэтический дух. Именно отсюда он и пришел в нашу литературу. Пришёл и стал первым из современных глазовских авторов, признанных на российском уровне. Как бы это ни могло показаться парадоксальным, но именно незрячий поэт представлял наш город, потому что до недавнего времени был единственным глазовчанином, принятым в Союз писателей России. Он сделал очень много для того, чтобы не оставаться членом СП в гордом одиночестве. В Союзе писателей Удмуртии с авторитетным мнением Л. Смелкова считаются, он уважаем в культурной сфере республики, а его творчество – предмет множества исследований критиков, литературоведов, краеведов.

Но вот достойная жизнь этой неординарной личности, живущей с нами рядом, действующей на благо окружающих и ежедневно опровергающей традицию снисходительно-жалостливого отношения к тем, кого именуют «инвалидами», действительно заслуживает особого внимания и серьёзного исследования.

Наш Л. Смелков является организатором и членом жюри Всероссийских турниров самодеятельных поэтов ВОС. Второе Всероссийское творческое состязание было проведено по его инициативе в ноябре 2005 г. на базе ООО «Глазовское УПП «Электрон» ВОС». Это потрясающее по накалу поэтических страстей, силе эмоций и энергии разума явление стало важным событием в культурной сфере не только нашего региона. Число участников поэтического турнира, очень интересно проведённого Общероссийской общественной организацией инвалидов (председатель жюри – московский поэт



В. Бахтияров), – 60 человек! Это 60 судеб незрячих, но увлечённых и неунывающих, творческих и оптимистично настроенных наших современников не только из Удмуртии, но и из Карелии и Перми, Краснодара и Бийска, Серпухова, Златоуста и Ростова-на-Дону...

Как организатор Первого Республиканского конкурса литературного творчества детей-сирот и детей с ограниченными физическими возможностями, Леонид Фёдорович выступил инициатором издания произведений лауреатов этого конкурса. В 2009 году он выпустил книгу юных дарований с символическим названием «Мир один для всех».

Минуло ровно семь лет, как он стал первым в Глазове членом Союза писателей России. Уже несколько лет Л. Смелков продвигает в Союз писателей Удмуртии и России своих талантливых земляков и предпринимает шаги для открытия в Глазове отделения Союза писателей Удмуртии, планирует образовать у нас специальный культурный фонд, объединить нашу творческую интеллигенцию. А союзники и единомышленники у него есть. По инициативе сотрудников глазовской библиотеки проводятся творческие встречи с поэтом, его творчеству посвящаются рефераты школьников, доклады и курсовые работы студентов, статьи преподавателей ГГПИ, его собрат по перу Р. Я. Касимов создал в Интернете сайт [LFSmelkov.narod.ru](http://LFSmelkov.narod.ru).

Глазов стал судьбой Смелкова, здесь сложилась его карьера, большая, дружная семья, здесь он состоялся как многогранная талантливая личность с поистине феноменальными возможностями. А сам Леонид Фёдорович является для города знаковой фигурой. Он словно воплощает завет Н. Островского: «Умей жить и тогда, когда жизнь становится невыносимой. Сделай её полезной...»

### Примечания

<sup>1</sup> Труханенко А. В. «Слепой музыкант» В. Г. Короленко в психологическом аспекте // Настоящее издание. – С. 298.

<sup>2</sup> См.: Губина С. Т. Особенности формирования психологической культуры личности в условиях провинции // Культура провинции: история и современность: Восьмые Короленковские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Глазов, 2008. – С. 154–156; Рейфман Б. В. Провинция и провинциальность // Там же. – С. 120–121.

<sup>3</sup> Закирова Н. Н. О провинциализме Короленко // Третьи Стахеевские чтения: материалы Междунар. науч. конф., 28–29 июня 2007: современная наука – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2008. – Т. 1. – С. 352–361.

<sup>4</sup> Сочинения Л. Смелкова: Стихотворения // Красное знамя. – 1983. – 12 марта; «Разлетаются улицы, будто большие ресницы...»: стих // Красное знамя. – 1983. – 11 ноября; Сююмбике: стихи // Горизонт-84. – Ижевск,

1984. – С. 54–55; Себя преодолев...: поэт Р. Касимов // Красное знамя. – 1985. – 11 декабря. – С. 4; «Не так живу?..»: стих // Красное знамя. – 1987. – 25 июня; Я люблю вас, люди!: сб. стихов. – Ижевск, 1990. – 56 с.; Стихи // Зимние птицы: сб. стихов. – М., 1993. – С. 29–35; Колокола любви: стихи // Красное знамя. – 1993. – 5 мая; Три пакета: стихи // Красное знамя. – 1994. – 8 апр.; «В доброте твоих глаз – миг и вечность...», «О этот первый день зимы!..», «Прости меня, да и себя прости...», «Радость знает она, грусть глядела ей вслед...»: стихи // Сентябрь: лит. альманах. – Глазов, 1995. – С. 117–120; Колокола весны: сб. стихов. – Глазов, 1996. – 102 с.; Свет его жизни: «Свет поднебесья», «Выдвижение», «Сталинград», «Глазову»: стихи // Удмуртская правда. – 1996. – 8 октября; «Обращение к лесничему Фигурову», «Тут вымысла нет и в помине...», «Разбор стихотворения «Песня о буреви́стнике»: стихи // Красное знамя. – 1996. – 19 июня. – С. 3; Прости меня: стихи // ТВ-Студия. – 1997. – № 10. – 7 марта. – С. 9; «Здравствуй, Глазов!..», «Город, ставший близким и родным...»: стихи // Мой город: спец. вып. журнала «Городские ведомости», посвящ. Дню города Глазова. – 1999. – С. 11; Ожерелье судьбы: сб. стихов поэтов Удмуртии / ред. и состав. Л. Ф. Смелков. – Глазов, 2001. – С. 87–98; Ожерелье судьбы: анонс сб. стихов поэтов Удмуртии // Наша жизнь. – 2001. – № 12. – С. 25; Зов любви: стихи // Там же, с. 26; Живу и верую...: сб. стихов. – Глазов, 2002. – 80 с.; «Здравствуй, Глазов!»: стих. // Знаменательные даты Глазова: журнал. – Глазов, 2003; То же // Сафонова Т. В., Ившина М. В., Лукина Н. В. История города Глазова: Вехи XX века. – Глазов, 2003. – С. 420; Своя тропинка: вступит. статья // Мартянов А. Три цвета: кн. стихотворений. – Глазов, 2005. – С. 3–4; Сююмбике: стихи поэта трудной судьбы // Интернет-журнал литературной критики и словесности / ред. А. К. Углицких. – Режим доступа: <http://legeartis.medic-21vek.ru>. – 2005; Стихи // Интернет-журнал литературной критики и словесности / ред. А. К. Углицких. – Режим доступа: <http://legeartis.medic-21vek.ru>. – 2006. – 5 марта; «Здравствуй, Глазов...»: стих. // Закирова Н. Наше культурное достояние: учеб.-метод. пособие. – Глазов, 2007. – 368 с.; Вступит. статья // «Мир един для всех»: стихи лауреатов I Республиканского конкурса литературного творчества детей-сирот и детей с ограниченными физическими возможностями / сост. и ред. Л. Смелков. – Глазов, 2009.

<sup>5</sup> См.: Закирова Н. Феномен Смелкова // Наша жизнь. – М., 2007. – № 10 (окт.). – С. 46–49; Закирова Н. Н. Наше культурное достояние: учеб.-метод. пособие. – Глазов, 2007. – С. 121–123; Закирова Н. «Сердце на семи ветрах» // Интернет-журнал литературной критики и словесности / ред. А. Углицких. – М., 2010. – Май. – Режим доступа: <http://legeartis.medic-21vek.ru>.

## «СЛЕПОЙ МУЗЫКАНТ» В. Г. КОРОЛЕНКО В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Повесть В. Г. Короленко «Слепой музыкант» не всегда воспринимают в соответствии с замыслом её автора. Самое известное и значительное расхождение – это протест слепого психолога А. М. Щербины [1] и отповедь ему литературного критика А. Г. Горнфельда [2]. Щербина протестует против утверждения писателя о якобы присущей слепорождённым людям драматической тяге к свету. Горнфельд считает, что художника эта проблема вообще не интересует, что «ведь не о слепых написан «Слепой музыкант», а о зрячих и ради зрячих» [2, с. 145]. Кто же ближе к истине в этом споре?

В предисловии «От автора» к шестому изданию (1898) сказано однозначно: «Основной психологический мотив этюда составляет инстинктивное, органическое влечение к свету. Отсюда душевный кризис моего героя и его разрешение... по мнению возражающих, этот мотив отсутствует у слепорождённых... Должен, однако, признаться, что этот мотив вошёл в мою работу как априорный, подсказанный лишь воображением» [3, с. 89]. Признание последовало после того, как в повесть, по словам автора, *прямо с натуры* был внесён новый эпизод с показаниями слепорождённого звонаря, которые составили *самую существенную часть дополнений*. Существованием оказалось то, что этот молодой незрячий человек страдательно подтвердил априорную идею Короленко: «Господи, Создателю, Божья мать, Пречистая!.. Дайте вы мне хоть во сне один раз свет – радость увидеть...» [3, с. 183].

Между тем у возражающего психолога чужой опыт слепого – под сомнением: «По вопросу о том, насколько у слепых обнаруживается «инстинктивное, органическое влечение к свету», мои наблюдения над самим собой далеко не совпадают с тем, что можно вывести на основании изучения художественного создания нашего выдающегося писателя» [1, с. 12]. Есть у Щербины ещё другие сомнения и претензии к автору повести. «В изображении В. Г. Короленко, – отмечает он, – тьма для слепого является непосредственной реальностью; избавиться от постоянного присутствия этой реальности слепой не может. Мне, наоборот, тьма представляется чем-то неопределённым, малоустойчивым, и переживать её я могу лишь при известном напряжении мысли» [1, с. 6]. Более того, по мнению Щербины, у писателя, рассказывающего о слепорождённом Петре

Попельском, получается разговор совсем не о том: «В сущности, Короленко изображает переживания человека, лишившегося зрения или вообразившего себя утратившим способность видеть». Так невозмутимый слепец исподволь иронизирует над изображённым в повести слепцом страдающим, подавленным своим трагическим несовершенством. В стиле *нет, нет и нет* Щербина отвергает все аргументы Короленко. *Нет* – возможности звуко-зрительных соответствий у слепого: «Вообще звуки не являются для меня «главным непосредственным выражением внешнего мира», и указания автора, что впечатления слуха служили как бы «формами», «в которые отливались представления» слепого, для меня малопонятны» [1, с. 17]. *Нет* – связи между музыкальным переживанием слепого и зрительным образом, поскольку «здесь главную роль играют не специфические особенности слепых, а чисто индивидуальные различия – природные предрасположения, воспитание и т.п.» [1, с. 15]. *Нет* – утверждению относительно внутреннего гнёта невольной изоляции: «Оторванности от жизни я также не ощущал в той мере, как «слепой музыкант»: широкими жизненными вопросами я интересовался отнюдь не меньше, чем мои зрячие сверстники, и, может быть, это покажется странным, я никогда окончательно не терял надежды принимать деятельное участие в их разрешении» [1, с. 29]. *Нет* – тотально всему заявленному писателем, который не понимает, что слепой «везде и всегда совершенно свободно обходится без зрительных восприятий» [1, с. 37]. При этом критика не интересуется музыкант, только *слепой* – **без кавычек**. Впрочем, у Щербины имеется и единственное *да*: «Можно согласиться с Короленко, что у слепых есть «инстинктивное, органическое стремление к свету, но не к материальному, а к свету духовному» [1, с. 35]. Говоря так, этот психолог и несостоявшийся скрипач, называющий музыку – со страховочной ссылкой на Канта – *надоедливym искусством* [1, с. 17], совершенно не сознаёт, как близко от недоступной ему истины он оказался.

А. Горнфельд тоже впадает в односторонность, говоря преимущественно о *музыканте* – с подразумеваемыми **кавычками**, в противовес А. Щербине: «Упорно рационалистичный в своём рассуждении, он проходит мимо поэзии рассказа, в которой заключена его правда. Иначе были бы построены и иное направление имели бы замечания критика, если бы он оценил эту поэзию, – не лирическую поэтичность, не романтическую картинность, не красоты изображения, а именно поэзию, – то, что раскрывает в мире и душе бесконечность, то, что освещает высоты, ещё не доступные прозе» [2, с. 145]. Если Щербина говорит о слепом человеке, который был музыкантом, то

Горнфельд говорит о музыканте, который был слепым человеком. Во втором из этих вариантов понятие «музыкант» расширяется до сим-вола поэзии, блистающей на высотах человеческого духа.

Поскольку восприимчивость развивалась у ребёнка *в сторону слуха*, Максим на этой основе последовательно стремился сгладить или даже подавить то смутное страдание, которое доставляли мальчику «бессознательные порывы к незнакомому ему свету» [3, с. 106]. Со временем, однако, Максим столкнулся с загадочными *толчками природы*, которые самостоятельно формировали представления слепого, вплоть до неопределённых зрительных представлений, возникавших во сне. Воспоминание о них в дневные часы, когда Пётр не видел ничего, возбуждало в нём грусть и тревогу. Максим же не понимал, как противостоять самой природе, хотя «пытался разыскать источники этих, откуда-то пробивающихся, родников, чтоб... навсегда закрыть их для блага слепого ребёнка» [3, с. 40]. Этот мотив о *родниках* звучал в повествовании и раньше, из уст самого рассказчика, в отличие от Максима, знающего, в чём тут дело: «Слепота застилает видимый мир темною завесой, которая, – сообщает он читателю, – конечно, ложится на мозг, затрудняя и угнетая его работу, но всё же из наследственных представлений и из впечатлений, получаемых другими путями, мозг творит в темноте свой собственный мир...» [3, с. 122].

Изошрённый слух слепого и природные склонности приобщили его к музыке. Вначале он освоил игру на обыкновенной дудке, затем научился играть на фортепиано. Но ни музыка, ни дружба с соседской девочкой не доставляли ему всей полноты живых ощущений, не побеждали тоски о *невозможном* – нереализуемой способности видеть, наследственно заложенной в его физической организации. Войдя в юношеский возраст, Пётр ничего не знал о *далёком мире* за пределами круга своей жизни. Максим решил приподнять завесу. В усадьбе стали появляться гости – молодёжь из Киева и Петербурга, и Пётр ощутил, что «тьма заговорила с ним новыми обольстительными голосами» [3, с. 154]. Однажды, после любовного объяснения с Эвелиной, войдя в дом, Пётр садится за пианино и впервые при посторонних играет, покоря слушателей обаянию своего таланта. В этот момент к нему приходит *сознание своей силы*.

Вернёмся к суждениям А. Щербины и А. Горнфельда.

Психолог Щербина рассуждает о повести Короленко «Слепой музыкант», отсекая всё, что не относится к вопросу о врождённом дефекте героя. Это разговор о душевном устройстве слепого человека, *только об этом*, к тому же – «в свете моих собственных наблюдений» [1, с. 1]. А у Короленко были в Сарове свои достоверные

наблюдения, кардинально не совпадающие с личным свидетельством слепого психолога. Писатель опирался и на данные науки: «Так, большое место в рассказе, – отмечает Г. Бялый, – занимает теория Э. Геккеля... Э. Геккель сформулировал так называемый биогенетический закон, устанавливающий взаимосвязь и взаимозависимость между индивидуальным развитием особи и развитием её предков. О судьбе своего героя, мальчика с закрытыми навсегда окнами души, Короленко рассуждает в духе этой естественнонаучной теории» [4, с. 363]. Действительно, эти идеи близки писателю. К ним, не называя имени учёного, он то и дело обращается в повести, изобилующей отступлениями рационалистического характера. Притом иным критикам хотелось бы видеть их поменьше. С. Венгеров: «Для художества здесь слишком много науки или, вернее, научных домыслов, для науки – слишком много художества» [5, с. 315]. К. Арсеньев: «Автор говорит «от себя» слишком часто, и в его речах слышится, по временам, нечто похожее на резонёрство» [6, с. 194]. Но в *этюде*, произведении исследовательском, подобное «резонёрство», пожалуй, оправданно, а то и неизбежно.

Доискаться истины с помощью Геккеля было для Короленко, возможно, неким психологическим императивом. В первом томе «Истории моего современника», вспоминая гимназические годы, писатель рассказывает об одном *религиозном споре*, младшим участником которого был он сам. Сторонники материализма, в частности, ссылались на Дарвина и Геккеля, а юный Короленко думал о своём *обете*: «никогда не отступать от веры» [9, с. 300]. Дискуссия происходила около середины 1860-х годов, примерно в то время, когда появился двухтомный труд Геккеля «Общая морфология организмов» (1866) с предложенными автором понятиями *онтогенез* (индивидуальное развитие) и *филогенез* (историческое развитие), на их основе он сформулировал *биогенетический закон* [8, с. 80], о котором говорит Г. Бялый в связи со «Слепым музыкантом». Повидимому, со времени упомянутого спора в подсознании Короленко невольно соединились непоследовательный атеизм Э. Геккеля и никогда для себя не решённые окончательно вопросы веры. А Щербина, принимаясь за критику повести Короленко, не считается ни с художественной задачей писателя, ни с его философией жизни, ни с глубиной его анализа исследуемого явления.

Сам Короленко неоднократно указывает возможные подходы к этой идее.

В догматическом понимании веры Короленко человеком религиозным не был. При этом, как аргументировал П. Негретов, Короленко в грядущем предполагал неизбежный «синтез знания и веры» [10,

с. 291]. Соединение в сюжете «Слепого музыканта» материалистической теории Э. Геккеля с Евангелием этот вывод подтверждает.

Подытожить можно наблюдением Д. Овсяннико-Куликовского, свидетельствующего о своём поколении, что оно «импульсивно тянулось, точно к неведомому свету, ко всему метафизическому, непознаваемому, «трансцендентному», ища новых открытий то в религиозном учении Толстого, то в последнем романе Достоевского, то в статьях и речах Влад. Соловьёва» [11, с. 36].

Содержащая глубокий философский смысл и психологический подтекст, повесть В. Короленко допускает множество интерпретаций, хотя вполне достаточно того, что в судьбе её слепого героя осуществилось *таинственное предначертание* – он своим примером и музыкой тревожил сердца толпы и напоминал счастливым о несчастных.

### Список литературы

1. Щербина, А. М. Слепой музыкант Короленко как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых (в свете моих собственных наблюдений) [Текст] / А. М. Щербина. – М., 1916.
2. Горнфельд, А. Г. «Слепой музыкант» и слепой критик [Текст] / А. Г. Горнфельд // В. Г. Короленко: жизнь и творчество: сб. ст. / под ред. А. Б. Петрищева. – Пг., 1922. – С. 143–152.
3. Короленко, В. Г. Собр. соч. [Текст] : в 10 т. / В. Г. Короленко. – М., 1954. – Т. 2.
4. Бялый, Г. А. Неизбывное, бодрое, героическое («Соколинец», «Слепой музыкант», «Река играет» В. Г. Короленко) [Текст] / Г. А. Бялый // Вершины: книга о выдающихся произведениях русской литературы / сост. В. И. Кулешов. – М. : Дет. лит., 1983. – С. 357–378.
5. Венгеров, С. Короленко [Текст] / С. Венгеров // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – СПб., 1895. – Т. XVI. – С. 314–316.
6. Арсеньев, К. Владимир Короленко [Текст] / К. Арсеньев // Критические этюды по русской литературе. – СПб., 1888. – Т. 2.
7. Короленко, В. Г. Собр. соч.: в 10 т. [Текст] / В. Г. Короленко. – М., 1954. – Т. 5.
8. Воронцов, Н. Н. Эрнст Геккель и судьбы учения Дарвина [Текст] / Н. Н. Воронцов // Природа. – 1984. – № 8. – С. 75–87.
9. Мережковский, Д. Сервантес // Вечные спутники / Д. Мережковский // Полн. собр. соч.: в 24 т. – М., 1914. – Т. XVII.
10. Негретов, П. Религиозные искания Короленко, или Фаусты и Вагнеры [Текст] / П. Негретов // Вопросы литературы. – 2000. – № 6. – С. 290–298.
11. Овсяннико-Куликовский, Д. «Слепой музыкант» / Д. Овсяннико-Куликовский // Собр. соч. – СПб., 1914. – Т. IX. – С. 21–40.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Агирбова Динара Мугазовна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики ГОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия», dinara.ag@mail.ru.

**Адамова Ирина Витальевна**, воспитатель МДОУ № 24, г. Можга, Удмуртская Республика, irina.adamova2010@yandex.ru.

**Алимов Айдар Анварович**, старший преподаватель ГОУ ВПО «Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского», xcvb@mail.ru.

**Андреев Павел Владимирович**, доцент ГОУ ВПО «Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского», andreev-80@bk.ru.

**Анфионова Вера Вячеславовна**, студентка ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», факультет социальных коммуникаций и филологии.

**Афонина Алла Васильевна**, учитель-логопед социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Семья», г. Глазов, Удмуртская Республика.

**Бакулина Галина Александровна**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, kaf\_pmdno@vshu.kirov.ru.

**Бачерикова Анна Александровна**, зав. научно-исследовательской лабораторией проблем дошкольного образования кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, kaf\_pmdno@vshu.kirov.ru.

**Бессонова Людмила Александровна**, ассистент кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии ГОУ ВПО «Тверской государственный университет», karlmarks1@yandex.ru.

**Бобылев Евгений Леонидович**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, руководитель психологической службы ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт имени А. П. Гайдара», arzjen@mail.ru

**Богданов Александр Николаевич**, д-р мед. наук, ведущий научный сотрудник, зав. лабораторией клинической психологии и психофизиологии ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», Klin\_psych@surgpu.ru.



**Болгарова Мария Андреевна**, преподаватель ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», Klin\_psych@surgpu.ru.

**Болдова Татьяна Анатольевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», bos1173@mail.ru.

**Борковская Анастасия Владимировна**, педагог-психолог МОУ «СОШ № 44», г. Екатеринбург.

**Брюхова Наталья Геннадиевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии ГОУ ВПО «Астраханский государственный университет, институт педагогики, психологии и социальной работы», bryuhova@list.ru.

**Булдакова Ольга Владимировна**, студентка ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», факультет социальных коммуникаций и филологии.

**Валиева Зема Ираклиевна**, преподаватель ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», bekoevamarina@mail.ru.

**Варанкин Андрей Викентьевич**, магистрант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Васильева Надежда Николаевна**, врач-стоматолог МУЗ «Балезинская ЦРБ», Удмуртская Республика, vnadstom@yandex.ru.

**Вехова Ольга Владимировна**, студентка ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», факультет психологии, валеологии и спорта, dek\_pvs@kgsu.ru.

**Гаранина Жанна Григорьевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ГОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», garanina23@mail.ru.

**Горбушина Анастасия Владимировна**, аспирант кафедры практической психологии, специальность «Психология труда, инженерная психология, эргономика», ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, gorbushina\_anast@mail.ru.

**Губин Эдуард Викторович**, преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Губина Светлана Тельмановна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Гузачева Елена Александровна**, педагог-психолог МОУ «СОШ № 4», г. Реж, Свердловская обл., 223104@mail.ru.

**Гунина Елена Васильевна**, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», [chttu88@yahoo.com](mailto:chttu88@yahoo.com).

**Гурская Светлана Михайловна**, старший преподаватель кафедры специальных психолого-педагогических дисциплин ГОУ ВПО «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова», г. Могилев, Республика Беларусь, [hugu99@tut.by](mailto:hugu99@tut.by).

**Гущин Юрий Геннадьевич**, канд. филол. наук, Московский институт открытого образования, г. Москва.

**Дмитриева Галина Георгиевна**, соискатель ГОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусства», факультет социально-культурной деятельности, [dmitrieva\\_gala@mail.ru](mailto:dmitrieva_gala@mail.ru).

**Должикова Лариса Валерьевна**, преподаватель ГОУ СПО «Арзамасский медицинский колледж», [Gordeeva-1@yandex.ru](mailto:Gordeeva-1@yandex.ru).

**Дудорова Екатерина Валерьевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития, ГОУ ВПО «Пермский государственный университет», [dudorova2002@mail.ru](mailto:dudorova2002@mail.ru).

**Жданова Светлана Юрьевна**, д-р психол. наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития ГОУ ВПО «Пермский государственный университет», [svetlanaur@gmail.com](mailto:svetlanaur@gmail.com).

**Жилина Людмила Яковлевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии личности ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт», [ludmila.zhilina@mail.ru](mailto:ludmila.zhilina@mail.ru).

**Жуйкова Светлана Евгеньевна**, д-р биол. наук, профессор кафедры БЖД ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Закирова Наталья Николаевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы и методики их преподавания ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», [natnik@ Rambler.ru](mailto:natnik@ Rambler.ru).

**Зими́на Ната́лия Алекса́ндровна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», [zimms@yandex.ru](mailto:zimms@yandex.ru).

**Зорин Сергей Степанович**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Иночкин Максим Сергеевич**, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Каракулова Любовь Афанасьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО «Глазовский государственный педаго-

гический институт им. В. Г. Короленко», декан факультета социальных коммуникаций и филологии.

**Карпенко Анастасия Леонидовна**, аспирант кафедры социальной и педагогической психологии ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», Hedgehog7@yandex.ru.

**Касаткина Людмила Александровна**, учитель ИЗО МОУ «Игринская СОШ № 4», Удмуртская Республика, Lutik42209@yandex.ru.

**Касимов Рифхат Шамилович**, учитель математики МОУ «Балезинская СОШ № 2», Удмуртская Республика, myschool2@rambler.ru.

**Касимова Надежда Григорьевна**, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Квакина Лариса Анатольевна**, преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Киселева Людмила Владимировна**, заместитель директора по УВР МОУ «СОШ № 4», г. Реж, Свердловская область, zavuch4@mail.ru.

**Китова Джульетта Альбертовна**, д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики ГОУ ВПО «Карачаево-Черкесская государственная технологическая академия», j-kitova@yandex.ru.

**Корепанова Татьяна Александровна**, педагог-организатор МОУ ДОД «Детско-юношеский центр», г. Глазов, Удмуртская Республика kog-tat@mail.ru.

**Корецкая Галина Александровна**, старший преподаватель кафедры маркшейдерского дела, кадастра и геодезии ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет», kga1957@mail.ru.

**Корецкий Д. С.**, студент ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет», kga1957@mail.ru.

**Корнышева Галина Владимировна**, преподаватель психологии и педагогики ГОУ СПО «Зарайский педагогический колледж имени В. В. Виноградова», Московская обл., zpk\_zaraisk@mail.ru.

**Коротченко Светлана Михайловна**, преподаватель педагогики и психологии Государственного технического колледжа Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. С. Серикбаева, г. Усть-Каменогорск, Казахстан.

**Куканчикова Татьяна Кирилловна**, старший воспитатель МДОУ «Д/с № 26», г. Глазов, Удмуртская Республика, kostya6969@list.ru.

**Кунгурова Ирина Леонидовна**, студентка ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», факультет социальных коммуникаций и филологии.

**Кучумова Ольга Леонидовна**, преподаватель ГОУ СПО «Арзамасский медицинский колледж», Gordeeva-1@yandex.ru.

**Лосева Юлия Николаевна**, преподаватель психологии ГОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», lunt-1988@mail.ru.

**Лукаш Ольга Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», olglukash@yandex.ru.

**Лукьянова Татьяна Дмитриевна**, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Люкин Валерий Вячеславович**, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», Lukin.v@mail.ru.

**Маьер Роберт Валерьевич**, д-р пед. наук, профессор кафедры ФДФ ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», robert\_maier@mail.ru.

**Макарова Мария Александровна**, учитель начальных классов и английского языка МОУ «СОШ № 8», аспирант, г. Киров, Masha\_mak@bk.ru.

**Максимов Юрий Геннадьевич**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Мальцева Лариса Валентиновна**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии развития и возрастной психологии ГОУ ВПО «Курганский государственный университет», lar-maltseva@yandex.ru.

**Маняпова Елена Васильевна**, старший преподаватель кафедры практической психологии и педагогики ГОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева», Lev3106@mail.ru.

**Мидонова Наталья Владимировна**, зам. директора по учебной работе ГОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», заслуженный учитель РФ.

**Мирошниченко Алексей Алексеевич**, студент факультета социальных коммуникаций и филологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Мишанкина Наталья Анатольевна**, канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики и педагогической психологии ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», natasha5@sferanet.ru.

**Мусихина Анна Юрьевна**, зав. отделом аспирантуры ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Назарова Елена Леонидовна**, воспитатель детского сада, г. Зуевка, Кировская область, elenas1605@yandex.ru.

**Некрасова Надежда Владимировна**, педагог-психолог высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 74», г. Ижевск, Удмуртская Республика, nadne@udm.ru.

**Перевозчикова Валентина Валерьевна**, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Плетнева Мария Александровна**, студентка ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

**Ремес Милла**, культуролог-краевед, г. Пори, Финляндия.

**Решетова Лилия Владимировна**, студентка факультета социальных коммуникаций и филологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Романова Марина Владимировна**, ассистент кафедры общей психологии ГОУ ВПО «Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского», marinaa.82@bk.ru.

**Рудакова Галина Анатольевна**, воспитатель государственного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, г. Сосновка, Кировская область, rg\_a@mail.ru.

**Рыбакова Эвелина Викторовна**, воспитатель МДОУ «Вишурский детский сад», Можгинский р-н, Удмуртская Республика, evelina.gubakova@yandex.ru.

**Сафонова Татьяна Витальевна**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», safonova1956@mail.ru.

**Свердлова Елена Владимировна**, преподаватель ГОУ СПО «Арзамасский медицинский колледж», Gordeeva-1@yandex.ru.

**Симанова Юлия Владимировна**, студентка факультета социальных коммуникаций и филологии ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Скорнякова Юлия Леонидовна**, аспирант кафедры практической психологии ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров, yulua05@mail.ru.

**Степина О. С.**, преподаватель ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», Klin\_psych@surgpu.ru.

**Судакова Ольга Николаевна**, специалист Центра практической психологии «Формула Победы», магистр психологии ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», психолого-педагогический факультет, sudakovaon@gambler.ru.

**Тарасенко Мария Львовна**, канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики и педагогической психологии ГОУ ВПО «ХМАО-Югры Сургутский государственный педагогический университет», marusya-tar13@yandex.ru.

**Терентьева Татьяна Евгеньевна**, методист ГОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж», заслуженный учитель РФ.

**Трегубенко Илья Александрович**, аспирант кафедры психологии человека ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», ia1223@yandex.ru.

**Трескина Ольга Валентиновна**, научный сотрудник, канд. пед. наук, Учреждение РАН «Институт социально-экономического развития территорий РАН», г. Вологда, olga\_treskina@mail.ru.

**Труханенко Александр Васильевич**, канд. филол. наук, доцент, г. Львов, Украина.

**Тутолмин Александр Викторович**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко».

**Украенко Е. А.**, студент ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет», kga1957@mail.ru.

**Ушакова Юлия Андреевна**, учитель начальных классов МОУ «СОШ № 16» г. Кирова, аспирант кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», ju.a\_5@mail.ru.

**Фархутдинова Эльвира Раисовна**, студентка ГОУ ВПО «Набережночелнинский филиал института экономики, управления и права», специальность «Психология труда», elvira-dino@mail.ru.

**Федоров Игорь Александрович**, психолог, г. Курган.

**Феофилактова Евгения Николаевна**, педагог-психолог МОУ «Красногорская СОШ», Удмуртская Республика.

**Феофилактова Наталья Васильевна**, психолог Глазовского филиала ОАО «Удмуртавтотранс», kanalyavasilevna@mail.ru.

**Фешина Надежда Григорьевна**, преподаватель ГОУ СПО «Арзамасский медицинский колледж», Gordeeva-1@yandex.ru.

**Хазеев Андрей Фавасимович**, педагог-психолог МОУ ДОД «Детский экологический центр», г. Сарапул, Удмуртская Республика.

**Харитоновна Тамара Геннадьевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет», kharitonovaTG@mail.ru.

**Хатаев Таймураз Валерьевич**, ассистент кафедры менеджмента, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ, Республика Северная Осетия – Алания, bekoevamarina@mail.ru.

**Хлобыстова Ирина Юрьевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, теории и методики обучения информатике ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», hloirina@mail.ru.

**Хубиева Радмила Таулановна**, канд. психол. наук, заведующая лабораторией кафедры БЖД ГОУ ВПО «Карачаево-Черкесская государственная технологическая академия», j-kitova@yandex.ru.

**Чубукова Анастасия Сергеевна**, преподаватель ГОУ СПО «Удмуртский республиканский социально-педагогический колледж», г. Ижевск, nastysha\_ab@mail.ru.

**Чукмарёва Мария Николаевна**, воспитатель МДОУ «Пычасский детский сад № 2», Можгинский р-н, Удмуртская Республика, chukmarevamarina@mail.ru.

**Шиленко Любовь Анатольевна**, канд. психол. наук, преподаватель педагогики и психологии ГОУ СПО «Астраханский социально-педагогический колледж».

**Югова Наталья Леонидовна**, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, теории и методики обучения информатике ГОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», lifebest2004@inbox.ru.

**Якушева Людмила Михайловна**, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой практической психологии и педагогики ГОУ ВПО «Тобольская социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева», mila.y78@mail.ru.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ НА СЛУЖБЕ ЛЮДЕЙ И ОБЩЕСТВА

<i>Люкин В. В.</i> Общество и практическая психология .....	3
<i>Дудорова Е. В.</i> Контроль за действием и качество жизни .....	8
<i>Китова Д. А., Хубиева Р. Т.</i> Представление населения о сущности денег в микроэкономической деятельности личности .....	15
<i>Китова Д. А.</i> Особенности экономического правосознания современных студентов .....	19
<i>Мишанкина Н. А.</i> Нормативная модель принятия решений в процессе самоопределения .....	21
<i>Маняпова Е. В.</i> Жизненный опыт личности как предмет актуализации .....	26
<i>Трегубенко И. А., Судакова О. Н.</i> Ранние воспоминания и жизненный путь личности .....	29
<i>Гурская С. М.</i> Психологически безопасная образовательная среда как одно из условий развития личности .....	32
<i>Иночкин М. С.</i> Дифференциация контекстов взаимодействия как средство профилактики коммуникативной неэффективности .....	34
<i>Фархутдинова Э. Р.</i> К проблеме суицидального поведения современной молодежи .....	35
<i>Сафонова Т. В.</i> Толерантность как общенаучная и психолого- педагогическая проблема .....	37
<i>Варанкин А. В.</i> О религиозной толерантности и педагогическом процессе в школе .....	42
<i>Губин Э. В.</i> Технология изменения сознания в религиозной организации «Свидетели Иеговы» .....	44
<i>Зорин С. С.</i> Многоуровневая взаимная адаптация человека и ма- шины .....	51
<i>Хлобыстова И. Ю.</i> Информационная культура и компьютерная зависимость .....	54
<i>Мусихина А. Ю., Гуцин Ю. Г.</i> К вопросу о научных методах в психологических исследованиях .....	56

### ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

<i>Богданов А. Н., Болгарова М. А., Степина О. С.</i> Личность будущего педагога как субъекта клинико-психологического консультирования .....	61
<i>Фешина Н. Г., Кучумова О. Л., Свердлова Е. В.</i> Роль личности педагога как субъекта профессиональной деятельности .....	64
<i>Гузачева Е. А.</i> Педагог как субъект психологического консультирования .....	67



<i>Лосева Ю. Н.</i> Личность педагога как субъекта профессиональной деятельности и психологического консультирования .....	68
<i>Бессонова Л. А.</i> Личность социального работника в профессиональной деятельности .....	72
<i>Корецкая Г. А., Краенко Е. А., Корецкий Д. С.</i> Личность куратора как субъекта воспитательной и профессиональной деятельности в условиях реформы ВПО .....	74
<i>Хатаев Т. В.</i> Михал Кайтукович Гарданов о роли родного языка в развитии народного образования .....	77

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ И РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

<i>Бачерикова А. А.</i> Психологические механизмы решения проблемных ситуаций детьми 5–6 лет .....	80
<i>Квакина Л. А.</i> Из опыта работы практического психолога в центре «Семья» .....	83
<i>Адамова И. В.</i> Работа воспитателей и родителей по преодолению страхов у детей .....	86
<i>Куканчикова Т. К.</i> Использование потенциала феноменов цветовосприятия и цветопредпочтений в работе педагога-психолога .....	90
<i>Кунгурова И. Л.</i> О воспитании самостоятельности дошкольников .....	93
<i>Решетова Л. В.</i> Работа психолога по снижению гиперактивности через сказкотерапию у детей дошкольного возраста .....	95
<i>Чукмарёва М. Н.</i> Из опыта решения конфликтных отношений воспитателя детского сада с родителями детей .....	98
<i>Назарова Е. Л.</i> Гендерные различия в симптоматике возрастного кризиса трех лет .....	102
<i>Афонина А. В.</i> Практические наблюдения логопеда .....	103

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

<i>Майер Р. В.</i> Компьютерная модель формирования навыка .....	106
<i>Бакулина Г. А.</i> Познавательные потребности: сущность, условия формирования на уроках русского языка в начальной школе .....	108
<i>Лукаш О. Л.</i> Развитие просодической стороны вербальной деятельности у детей .....	110
<i>Ушакова Ю. А.</i> Психологическое содержание процесса письма .....	114
<i>Макарова М. А.</i> Использование операций анализа и синтеза при изучении фразеологизмов на уроках русского языка в начальной школе .....	118
<i>Перевозчикова В. В.</i> Специфика развития логических операций в младшем школьном возрасте .....	122
<i>Лукьянова Т. Д.</i> Из опыта работы школьного психолога .....	125

<i>Борковская А. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации пятиклассников .....	127
<i>Вехова О. В.</i> Особенности психолого-педагогической работы с одаренными детьми .....	130
<i>Некрасова Н. В.</i> Формирование конфликтной компетентности подростка (авторская разработка практического занятия по разрешению конфликтной ситуации подростками в рамках классного часа) .....	132
<i>Рудакова Г. А.</i> Работа педагога-психолога по коррекции коммуникативной сферы младших подростков .....	136
<i>Рыбакова Э. В.</i> Психологические основы и программа формирования положительной Я-концепции у старших подростков .....	139
<i>Касаткина Л. А.</i> Коррекция психологического климата в семье с помощью занятий арт-терапии (на примере исследования школьников среднего звена) .....	143
<i>Трескина О. В.</i> Возможности арт-терапии в психологическом сопровождении школьников и аспирантов.....	145
<i>Дмитриева Г. Г.</i> Традиционные психолого-педагогические технологии здоровьесбережения современных детей и подростков в процессе занятия искусством .....	147
<i>Жилина Л. Я.</i> Роль психологической службы в гуманизации образовательной среды санаторной школы-интерната .....	150
<i>Касимова Н. Г.</i> Проектирование моделей психологических служб в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей .....	155
<i>Касимов Р. Ш.</i> Психологическое сопровождение образовательного процесса в центре дополнительного образования как фактор повышения эффективности его деятельности .....	158
<i>Хазеев А. Ф.</i> Идеи бихевиоризма в современных дидактических подходах .....	162
<i>Корепанова Т. А.</i> Из опыта работы по формированию уверенного поведения у подростков .....	165
<i>Валиева З. И.</i> Внеклассная языковая среда как пространство оптимизации обучения учащихся родному языку .....	167

## **РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

<i>Тутолмин А. В.</i> Психология успешности профессионального развития и творческой деятельности педагога .....	172
<i>Жуйкова С. Е.</i> Необходимость комплексного подхода при организации психологического сопровождения студентов Глазовского пединститута .....	176
<i>Бобылев Е. Л.</i> Из опыта работы психологической службы ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара» .....	178
<i>Зимина Н. А.</i> Изучение и анализ психологических проблем студентов вуза .....	180

<i>Тарасенко М. Л.</i> Изучение трудностей межличностного общения студентов педвуза .....	182
<i>Корнышева Г. В.</i> Пути самопознания, самоопределения и социализации студентов Зарайского педагогического колледжа имени В. В. Виноградова .....	187
<i>Югова Н. Л.</i> Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям высшей школы .....	190
<i>Симанова Ю. В., Булдакова О. В.</i> Адаптация как важнейшее условие эффективности учебно-воспитательного процесса .....	192
<i>Каракулова Л. А.</i> Психолого-педагогические условия повышения качества подготовки педагогов-психологов в процессе реализации образовательной программы ВПО «Педагогика и психология» в Глазовском пединституте .....	195
<i>Мидонова Н. В., Терентьева Т. Е., Шиленко Л. А.</i> Формирование профессиональной компетентности студентов Астраханского социально-педагогического колледжа: опыт использования методов активного социально-психологического обучения .....	198
<i>Агирбова Д. М.</i> Методика совершенствования психологической готовности студентов к регулированию финансов домохозяйства .....	202
<i>Романова М. В.</i> Психолого-педагогический подход к процессу профессионального обучения в современной высшей школе .....	203
<i>Скорнякова Ю. Л.</i> Специфика профессиональной ментальности студентов педагогического вуза .....	206
<i>Чубукова А. С.</i> Социально-личностные компетенции в контексте формирования лидерской позиции педагога .....	210
<i>Харитоновна Т. Г.</i> Методические аспекты подготовки будущих психологов к психопрофилактической деятельности .....	213
<i>Гаранина Ж. Г.</i> Роль активных социально-психологических методов обучения в процессе формирования психологической компетентности специалистов .....	217
<i>Якушева Л. М.</i> Организация психологического сопровождения инновационной деятельности преподавателей высшей школы .....	220
<i>Болдова Т. А.</i> Внедрение новых технологий в процесс обучения студентов как будущих учителей, как субъектов профессиональной деятельности .....	224
<i>Алимов А. А., Андреев П. В.</i> Использование метода «Service learning – обучение действием» в подготовке практических психологов в условиях модернизации высшего образования .....	227
<i>Максимов Ю. Г.</i> Мотивационный компонент инновационной деятельности педагога .....	229
<i>Коротченко С. М.</i> Спецкурс «Основы исследовательской деятельности: Память. Мышление. Личность» .....	231
<i>Должикова Л. В.</i> Использование современных информационных технологий на уроках иностранного языка .....	232

## **ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Жданова С. Ю.</i> Представления студентов о возрастных возможностях человека, включенного в профессиональную деятельность .....	235
<i>Мальцева Л. В., Федоров И. А.</i> Анализ факторов, влияющих на социально-психологический климат в производственном коллективе .....	243
<i>Брюхова Н. Г.</i> Влияние психологического консультирования по проблемам жизненного пути на совершенствование профессионализма и развитие творческого мастерства производственных специалистов .....	247
<i>Феофилактова Н. В.</i> Опыт организации комнаты психологической разгрузки на автотранспортном предприятии .....	251
<i>Васильева Н. Н.</i> Отношения «врач – пациент» в стоматологической практике как средство оказания психологической помощи (анализ практики врача-стоматолога сельской амбулатории) .....	255
<i>Гунина Е. В., Плетнева М. А.</i> Формирование мотивации достижения как важного качества будущего руководителя .....	258
<i>Горбушина А. В.</i> Метасистемный подход к изучению структуры мотивации профессиональной деятельности .....	261
<i>Киселёва Л. В.</i> Организационное поведение и корпоративная этика .....	264
<i>Судакова О. Н.</i> Непроизвольная самопрезентация мужчин и женщин в профессиональной сфере .....	267
<i>Анфионова В. В.</i> Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов дошкольного образования .....	271
<i>Карпенко А. Л.</i> Гендерные стереотипы в профессиональной деятельности .....	274
<i>Феофилактова Е. Н.</i> Профессиональная деятельность педагога через призму гендерных отношений .....	277
<i>Губина С. Т.</i> Мотивация потребления: побудительная сила вещей (связь с намерениями и интересами субъекта) .....	278
<i>Мирошниченко А. А.</i> Влияние танца на эмоциональную и смысловую сферу личности .....	284

## **ПСИХОЛОГИЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

<i>Ремес М., Закирова Н.</i> Творчество как средство преодоления физического недуга: уроки судьбы Эдит Сёдергран .....	287
<i>Закирова Н. Н., Мусихина А. Ю.</i> Зоркость сердца поэта Л. Смелкова: проблема психологической и социальной реабилитации .....	293
<i>Труханенко А. В.</i> «Слепой музыкант» В. Г. Короленко в психологическом аспекте .....	298

<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	303
----------------------------------	-----

Научное издание

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЕДИНСТВО  
И МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ И МЕТОДОВ**

*Материалы  
Всероссийской научно-практической  
заочной конференции  
с международным участием*

Редактор *Т. В. Мезенцева*  
Оригинал-макет: *Н. С. Леонтьева*  
Дизайн обложки: *Н. С. Леонтьева*

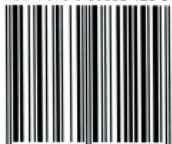
---

Подписано в печать 24.03.2011. Напечатано на ризографе. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Усл. печ. л. 18,4. Уч.-изд. л. 17,0. Тираж 130 экз. Заказ № 595 – 2011.

427621, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25  
Тел./факс: 8 (34141) 5–60–09, e-mail: izdat@mail.ru  
Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко



ISBN 978-5-93008-129-9



9 785930 081299