XI Всероссийская научно-практическая конференция

Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования

Статьи и материалы

Москва
19-20 мая 2015

УДК 159.9

«Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования», (Москва, 19-20 мая 2015) Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции—М.:
Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015– 180 стр.

В сборнике представлены материалы выступлений участников XI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования», состоявшейся в г.Москве 19-20 мая 2015. Статьи посвящены актуальным проблемам психологии образования.

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

Статьи представлены в авторской редакции.

Программный комитет конференции: *Рубцов В.В. (председатель), Сильянов Е.А. Дробышева Е.В., Дубровина И.В., Егорова М.А., Журавлев А.Л., Забродин Ю.М., Зинченко Ю.П., Кулькова Ж.Г., Мелентьева О.С., Романова Е.С., Терехина И.О.*

ФЕДЕРАЦИЯ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России »

Контактные телефоны:
8(495) 623-26-63 8(916) 5131271

www.rospsy.ru

rospsy.ru@gmail.com

ISBN 978-5-9900872-9-3

© Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России »

Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования

Айсина Р.М., Максименко Ж.А.,
Северо-Кавказский федеральный университет
(представительство в г. Москве), г. Москва

Симптоматика расстройств аутистического спектра (РАС) чрезвычайно многообразна и проявляется при различных уровнях интеллектуального и речевого развития, начиная с раннего детства и сохраняясь на протяжении всей жизни человека [1; 2; 4; 5; 8; 14].

Зарубежные исследователи подчеркивают, что РАС характеризуются ухудшением в обыденном использовании речи при взаимодействиях с другими людьми, даже при наличии сохранности интеллектуальной и речевой функций [1; 12; 14; 15]. Начиная с раннего детства у детей с РАС наблюдаются ярко выраженные проблемы невербальной коммуникации, снижение способности к адекватному эмоциональному реагированию на различные стимулы, а последующие возможности социального взаимодействия в естественной среде остаются серьезно ограниченными. Ряд авторов подчеркивает в качестве одного из ключевых признаков аутизма задержку развития у ребенка способности признавать наличие у других людей убеждений, отличных от своих собственных [8; 14]. В течение долгого времени этиология РАС рассматривалась в тесной связи с генетическими факторами [1; 14]. Недавние исследования показали, что в основе нарушений социальных коммуникаций при РАС лежит дефицитарность центральной нервной системы, в частности, меньшее по сравнению с нормой количество структурных и функциональных связей между корковыми зонами, что в результате ведет к нарушениям в системе обработки зрительно-пространственной информации, повышенному вниманию к деталям в ущерб оценке отношений между компонентами целостного образа [1; 12; 14].

В отечественной психологии РАС рассматриваются как особый, биологически обусловленный тип психического дизонтогенеза - искаженное психическое развитие [4]. Исследования российских ученых показали, что аутистические расстройства связаны с первичной дефицитарностью аффективной сферы, что впоследствии приводит к нарушениям коммуникации и трудностям социализации [2; 5].

Таким образом, несмотря на определенные расхождения в диагностических подходах к пониманию этиологии и симптоматики расстройств аутистического спектра, исследователи сходятся во мнении относительно того, что у всех детей с аутизмом нарушено развитие средств коммуникации и социальных навыков. В связи с этим проблема инклюзии таких детей в школьную среду характеризуется рядом специфических трудностей. Стремление ребенка с РАС к избеганию визуального контакта со сверстниками и взрослыми, ограниченная способность к пониманию смысла и интерпретации воспринимаемой информации на вербальном и невербальном уровнях, неумение сообщать о своих эмоциях другим людям и понимать чужие эмоции, - все это является серьезным барьером для обучения в школе.

В результате, до недавнего времени наиболее распространенной формой получения образования детьми с РАС в нашей стране являлось индивидуальное обучение на дому, которое в значительной мере не отвечает их потребностям и, более того, способствует вторичной аутизации в силу дефицита социальных впечатлений, ограничения контакта привычной домашней обстановкой [5; 6]. Сегодня разработаны методы адаптации школьной среды и процесса обучения к возможностям и особенностям аутичных детей, что позволяет минимизировать их поведенческие проблемы, способствует выработке форм адекватного учебного поведения и облегчает усвоение детьми с РАС учебной программы [6].

Большинством специалистов в качестве наиболее адекватной и перспективной формы школьного обучения ребенка с РАС рассматривается индивидуально-ориентированная, постепенная интеграция в группу или класс детей того же возраста и сопоставимых интеллектуальных способностей, но не имеющих выраженных коммуникативных проблем. В этом случае аутичный ребенок получает возможность следовать образцам адекватного социального поведения своих сверстников и постепенно осваивать сначала сложную и динамичную образовательную среду, а затем - жизненное пространство в целом. Таким образом, в период обучения в школе при грамотном взаимодействии родителей, психологов, дефектологов, логопедов, медицинских работников ребенку с РАС могут быть созданы относительно комфортные условия развивающего взаимодействия, способствующие его успешной социализации.

Но после окончания школы ребенку предстоит сделать шаг во взрослую жизнь. Это шаг, который связан с необходимостью более интенсивных коммуникаций с другими, ранее ему незнакомыми людьми и в непривычных для него ситуациях межличностного общения. Особенные сложности на этом этапе могут быть вызваны тем, что, как показывают результаты экспериментальных исследований, люди с РАС способны постепенно формировать достаточно стабильные и относительно адекватные взаимодействия со знакомыми взрослыми, в то время как их взаимодействия со сверстниками продолжают оставаться серьезно затрудненными в течение всей взрослой жизни [13; 15]. Поэтому для того, чтобы начатый в школе процесс позитивной социализации не был нарушен после ее окончания, необходим ряд действенных и своевременных мер психолого-педагогического характера.

На наш взгляд, одной из составляющих успешной адаптации ребенка с РАС к условиям жизнедеятельности, в которые он будет поставлен после окончания школы (расширение спектра социальных коммуникаций, выбор профессии, получение профессионального образования, трудоустройство и т.п.) может стать использование виртуальных компьютерных тренажеров, моделирующих различные ситуации межличностного взаимодействия.

На сегодняшний день виртуальные компьютерные технологии (ВКТ) используются во всем мире как действенные средства социально-психологической адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья, как взрослых, так и детей. Важно, что технологии виртуальной реальности позволяют обеспечить полный контакт субъекта с моделируемой средой, которая, в свою очередь, может охватывать практически все системы взаимодействия человека с «обычным» внешним миром - как предметным, так и социальным. Благодаря этому, взаимодействие пользователя с компьютером становится максимально приближенным к поведению человека в реальных условиях жизнедеятельности. Кроме того, ВКТ существенно расширяют спектр человеческих возможностей: физических, интеллектуальных, творческих, а также возможностей перемещения в пространстве и времени и т.п. [3].

Эффективность применения ВКТ в терапии, психологической коррекции и социальной адаптации детей и подростков, страдающих расстройствами аутистического спектра обоснована в работах многих зарубежных авторов. Так, например, в Южной Корее разработана и внедрена в практику терапевтической помощи детям с аутизмом модель сенсорной интегративной терапии (СИТ), основанная на осязаемой виртуальной реальности и позволяющая одновременно тренировать координацию, развивать навыки социальной перцепции и осваивать коммуникативные стратегии [10]. Португальскими учеными создан виртуальный тренажер, позволяющий детям с аутизмом в игровой форме развивать навыки распознавания и понимания выражения лица собеседника, что позволяет осуществлять успешную коррекцию одной из наиболее серьезных проблем аутичных детей – непонимания эмоций партнеров по общению [7] . В Великобритании в Университете Ньюкасла (Newcastle University) с целью коррекции страхов успешно применяется система виртуальных экранов для детей, больных аутизмом [14]. В США широкое применение получили виртуальные компьютерные технологии обучения как детей, так и взрослых с РАС навыкам коммуникации, способствующим успешному социальному поведению: умению решать бытовые проблемы и обращаться за помощью и консультацией, общаться со сверстниками, выбирать профессию, проходить собеседование при приеме на работу и т.д. [9; 11]. Американские ученые подчеркивают, что для людей с РАС, всегда тяжело переживающих ситуации социального взаимодействия в реальном мире, виртуальная среда может предоставить безопасные и потому наиболее приемлемые условия получения коммуникативного опыта, который впоследствии может быть успешно перенесен в реальную действительность [9; 11; 13; 14; 15].

В России применение виртуальных технологий в психотерапии и социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе, страдающих расстройствами аутистического спектра, на сегодняшний день еще не получило столь широкого распространения. Таким образом, остается недостаточно востребованным мощный потенциал программируемых виртуальных сред, который может стать эффективным инструментом социально-психологической помощи.

В настоящее время нами начата разработка виртуальной модели, предназначенной для оптимизации социально-психологической адаптации людей с ОВЗ и различными видами инвалидности, начиная с подросткового возраста. Дизайн модели учитывает достижения зарубежных технологий в этой области, но при этом построен на основе отечественного социокультурного контекста.

В модели будут реализованы сценарии различных социально-бытовых ситуаций, учитывающих характер затруднений людей с ОВЗ и инвалидностью. При этом пользователю будет обеспечена возможность взаимодействовать с виртуальными персонажами в психологически безопасном пространстве, получая поддержку от специалиста, который находится поблизости.

Предлагаемая технология будет использовать уникальные преимущества виртуальной реальности:

- возможность программирования виртуальной среды, предъявления разнообразных стимулов с контролируемыми параметрами, выборочного выделения требующейся стимуляции, создания полимодальной стимуляции, а также возможность настройки структуры и последовательности появления виртуальных объектов;

возможность такого количества повторных действий, которые необходимы для достижения желаемого эффекта;

реалистичность воссоздания окружающего мира, необходимую для достижения эффекта присутствия;

полный контроль за вниманием наблюдателя (пользователя) за счет яркости, динамичности и интерактивности виртуальной среды;

обеспечение эффективной обратной связи в режиме реального времени.

В рамках разрабатываемого аппаратно-программного комплекса предполагается создание

отдельного модуля, предназначенного для людей с расстройствами аутистического спектра и включающего сценарии, адресованные различным возрастным группам данной категории пользователей. Принимая во внимание тот факт, что наибольшие коммуникативные проблемы человека с РАС связаны не только непосредственно с усвоением социально полезных знаний и умений, но и, в еще большей степени, с их практическим использованием, устойчивыми и тотальными трудностями во взаимодействии с людьми, мы уделяем особое внимание созданию безопасных и максимально комфортных условий для освоения таким пользователем эффективных навыков социальной коммуникации.

Разрабатываемая технология предполагает возможность получения специалистом данных о динамике физиологических изменений пользователя в процессе совершения последним любых действий в виртуальном пространстве. Эти данные помогут понять особенности эмоционально-поведенческого реагирования людей с ОВЗ, в частности, пользователей с РАС, на конкретные события и послужат основой для последующего анализа и коррекции дисфункциональных паттернов.

Психологическая коррекция неконструктивных социальных взаимодействий будет осуществляться сначала в формате виртуального пространства, и лишь после успешного закрепления элементов эффективного поведения в виртуальных проблемных ситуациях, будут рассматриваться алгоритмы переноса приобретенных навыков в реальную действительность.

Учитывая сказанное выше, представляется возможным предположить, что внедрение данной технологии в программы социально-психологического сопровождения детей с РАС на ступени полного общего образования будет способствовать повышению качества их подготовки к условиям взрослой жизни, социальной интеграции, успешному профессиональному становлению.

Литература

Виноградова К.Н. Этиология расстройств аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 4. С. 112 – 131.

Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. – М.: Просвещение, 1989.

Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3). С. 54 – 62.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1985.

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2007.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012.

Alves, S., Marques, A., Queirós, C., & Orvalho, V. (2013). LIFEisGAME Prototype: A Serious Game about Emotions for Children with Autism Spectrum Disorders. *PsychNology Journal, 11*(3), 191 – 211.

Baron-Cohen S. (2009). Autism: the empathizing-systemizing (E-S) theory. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1156,* 68-80.

Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M., & Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and Asperger Syndrome. *Work, 31,* 291–298.

Jung K., Lee H., Lee Y., Cheong S., Choi M., Suh D., Oah S., Lee S., & Lee J. (2006). The Application of a Sensory Integration Treatment Based on Virtual Reality-Tangible Interaction for Children with Autistic Spectrum Disorder. *PsychNology Journal, Volume 4, Number 2*, 145-159.

Kandalaft, M. R., Didehbani, N., Krawczyk, D. C., Allen, T. T., & Chapman, S. B. (2013). Virtual reality social cognition training for young adults with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43,* 34–44.

Melillo R., & Leisman G. (2009). Autistic spectrum disorders as functional disconnection syndrome. *Reviews in the Neurosciences, 20(2),* 111-131.

Orsmond G.I, Krauss M.W, & Seltzer M.M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34(3),* 245 –256.

Patel V. B., Preedy V. R., & Martin C. R. (Eds.). (2014). *Comprehensive Guide to Autism*. New York, NY: Springer Science+Business Media.

Travis L. L, & Sigman M. (1998). Social deficits and interpersonal relationships in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review, 4,* 65-72.

Комплексный подход к совершенствованию системы образования, как основа качественных изменений в формировании личности современного школьника

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

Прогресс человеческой цивилизации и его динамика обусловлены многими факторами: природными, экономическими, культурными, социальными, в числе которых ведущее место занимает процесс постоянной передачи жизненного опыта старших поколений подрастающей смене. Важнейшее место в этом процессе занимает общеобразовательная школа.

Модернизация современного российского образования, осуществляемая в настоящее время, если подходить к ней обобщённо, состоит в том, чтобы во-первых, снять противоречия между научно-техническим прогрессом и содержанием работы образовательных учреждений, во-вторых, – привести систему образования в соответствие с политическим и социально-экономическим укладом общества, в третьих, – заложить основы динамичного развития и процветания российского государства, которое должны обеспечивать её воспитанники.

В результате всей этой многогранной и целенаправленной работы во всех звеньях образовательной системы должны произойти качественные изменения, которые должны, прежде всего, отразиться на уровне подготовки её воспитанников. Исходя из критериев современного национального идеала по завершению обучения, выпускник соответствующего учебного заведения должен быть достаточно зрелой и компетентной личностью, у него должны сложиться устойчивые мировоззренческие позиции и убеждения, понимание сложной динамики процессов социального и природного развития и умение воздействовать на них. Он должен быть смелым, предприимчивым и целеустремлённым, адекватно ориентироваться во всех сферах самостоятельной жизни, обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя ответственность за свои убеждения и поступки, быть патриотом своей страны. Он должен владеть средствами, необходимыми для интеллектуально-нравственной свободы и личной автономии, обладать способностью к саморазвитию творческой индивидуальности и раскрытию своего духовного потенциала и другими качествами.

Вместе с тем, развитие личности человека, происходит более эффективно, если проявлять заботу о её развитии не только в школьные годы, но и учитывать весь период её развития, начиная с школьного детства. Ребёнок должен пройти успешно все этапы своего становления. Чтобы эффективно выполнять учебные обязанности в школе он должен быть зрелым в физическом и личностном отношениях, обладать достаточно высоким уровнем развития мотивационной, интеллектуальной сфер, сферы произвольности и др.

Наука и практика доказали, что к воспитанию ребёнка следует подходить комплексно и учитывать не только основные факторы и условия, влияющие на этот процесс, но и закономерности его возрастного и социального развития. Если обратить внимание на структурные составляющие системы образования, затронутые в той или иной степени нынешним процессом реформирования, то мы можем заметить, что из него, по-сути дела, выпадают самые важные этапы в развитии растущего человека – это системы семейного и дошкольного воспитания, особенно на ранних периодах их жизни.

Можно согласиться с многими оппонентами в том, что семья – это одна из сложнейших и деликатных проблем и связывать с её с реформированием системы образования не корректно. Но в данном случае речь идёт не о вмешательстве извне в семейные дела, а в создание условий в целях повышения компетентности родителей в воспитании детей. Семья – это первичная ячейка общества. Цели её создания и функционирования выходят далеко за рамки личностных отношений и выступают как социально заданные и социально ценные. Важнейшей функцией семьи является воспроизводство и воспитание подрастающих поколений. Конечная цель в развитии семейных отношений – создание нормальной семьи, способной обеспечить полноценное физическое, психическое и личностное развитие детей.

К сожалению, современная российская семья переживает глубочайший кризис, о чём свидетельствует ужасающая статистика разводов, от которых в первую очередь страдают дети. К тому же большинство родителей проявляют полнейшую беспомощность и безграмотность в вопросах педагогики, психо-логии, возрастных особенностей развития психики и личности ребёнка. Часто воспитание детей в семье ограничивается лишь их материальным обеспечением. В результате, когда дети становятся взрослыми, родители и общество вынуждены вставать перед фактом: выросшие молодые люди страдают бездуховностью, отсутствием человечности, нравственных качеств, справедливости. Отсюда, во многом, становится понятным рост среди молодёжи и трудоспособного населения страны преступности, коррупции, лицемерия, чёрствости, безразличия к конкретному человеку и обществу.

Если родители хотят по-настоящему своему ребёнку счастья, они должны со всей ответственностью заняться своим образованием и самообразованием, овладеть основами воспитания ребёнка в семье. Но большинство родителей самостоятельно сделать этого не могут. Им нужна помощь и эта помощь должна осуществляться в рамках особой государственной программы, предусматривающей

создание и улучшение работы общественных институтов, целенаправленно занимающихся проблемами семьи, повышение их компетентности в женских консультациях, центрах поддержки семьи и ребёнка, с привлечением к этой работе средств массовой информации и т.д.

Нуждается в серьёзном изменении и работа с родителями со стороны общеобразовательной школы. Она должна носить систематический характер, не ограничиваться только проведением родительских собраний, а предусматривать целенаправленную курсовую и другие систематические формы повышения компетентности родителей в воспитании детей.

Вместе с тем, акцентируя внимание в работе с родителями только на традиционные подходы, мы упускаем очень важный резерв в развитии ребёнка, в котором, на наш взгляд, есть рациональное зерно, способное дать продуктивные всходы – это повышение внимания к созданию условий раннего развития детей.

В своё время японский инженер, основатель фирмы «Сони» Масару Ибука, увлекшийся психологией, написал книгу, которая была переведена на многие языки мира: «После трех уже поздно» [5]. В ней он ратует за необходимость раннего развития детей. В предисловии этой работы он пишет, что ключ к развитию умственных способностей ребенка – это его личный опыт познания в первые три года жизни, т.е. в период развития мозговых клеток. Ни один ребенок не рождается гением, и ни один – дураком. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы жизни ребенка. Это годы с рождения до трехлетнего возраста. В детском саду воспитывать уже поздно.

Единственная цель раннего развития, как считает он, не растить гениев, а предотвратить появление несчастных детей, дать ребенку такое образование, чтобы он имел глубокий ум и здоровое тело, сделать его смышленым и добрым, чтобы больше стало радости в его жизни и в мире.

Гражданский подвиг Масару Ибука состоит не только в том, что он разработал теорию раннего развития детей, но и осуществил практические шаги её реализации: создал школу раннего развития детей на основе которой была затем создана Всеяпонская Ассоциация раннего развития детей, позволившая тысячам японских малышей учиться по той программе, которую он описал в своей книге. К сожалению, в нашей стране, в силу разных причин, идея раннего развития детей не получила должного распространения.

Несомненно переломить традиции семейного воспитания и отношение родителей к пониманию того, о чём говорит Массару Ибука, нелегко. Но идея раннего развития детей заслуживает того, чтобы к ней относились с уважением. Настанет время, когда скептическое отношение к ней уйдёт в прошлое и станет такой же реальностью, как и посещение детьми детского сада.

Большие надежды на повышение качества образования учащейся молодёжи возлагается на улучшение работы общеобразовательной школы. Именно в её стенах юноши и девушки приобретают мировоззренческие позиции, у них формируется самосознание и основные личностные качества. Школа – это тот фундамент, на котором воздвигается будущее страны и, которая, при создании соответствующих условий, может позитивно влиять на самоопределение личности. Она должна воспитывать гражданина и патриота своего Отечества, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Однако, современная общеобразовательная школа, обусловленная действием новых социальных условий, оказывающих влияние как на общество, так и на образование, испытывает существенные трудности в реализации своих функций.

Чтобы осознать о чём идёт речь, обратимся к анализу одной из важнейшей её функции – формированию у школьников потребности в приобретении знаний, в самосовершенствовании и в саморазвитии. В психологии данное качество личности школьника, если оно у него возникает под влиянием обучения и воспитания, раскрывается в понятии «субъектность». Субъектность человека – это такое системное качество, которое способствует превращать свою жизнедеятельность в предмет преобразования, реализовывать поставленные цели, управлять, контролировать и оценивать ход и результаты своих действий [4]. Субъектность, как свидетельствуют многие исследования, возникает постепенно и становится заметной, когда у школьника появляется самооценка, и он начинает переходить с внешнего управления на самоуправление.

Проведенные нами исследования в ряд школ г. Курска и Курской области с целью изучения особенностей формирования субъектных качеств у подростков и старшеклассников свидетельствуют о том, что лишь в среднем у 15-18 процентов они приобретают зримые очертания в какой либо одобряемой деятельности – учебной, физкульурно-спортивной, художественной. У остальных же интерес, прежде всего, к основной для них учебной деятельности не сформирован, то есть у них отсутствует внутренняя мотивация к учению, посещение школы побуждается, в основном, внешними мотивами, то есть субъектность как качество личности не сложилось.

Чем можно объяснить данную ситуацию? Существует такое изречение: Александр Македонский стал великим потому, что у него был великий учитель – Аристотель. Аналогично сказанному можно продолжить – подготовить школьника, соответствующего требованиям российского

национального воспитательного идеала может только тот учитель, который обладает высокопрофессиональными качествами. Следовательно, школьный учитель – это то важнейшее звено общественного прогресса, в руках которого находится судьба будущих поколений.

Министерство образования и науки разработало для российских учителей новый стандарт. По утверждению его министра Дмитрия Ливанова, он отвечает всем требованиям, которые сегодня предъявляет общество к профессии учителя. То, что есть видение, каким должен быть современный учитель, несомненно, важно и нужно. Но как его реализовать на практике, чтобы все учителя отвечали требованиям, заложенном в нём, проблема более чем сложная. А если исходить из того, что в связи с введением двухуровневой системы подготовки учителей (квалификация (степень) бакалавр), качество их подготовки значительно снизилось, то решение этой проблемы ещё более усложняется.

В современной школе работает немало замечательных, преданных своей профессии учителей. Однако, к сожалению, значительная часть учительского корпуса, в силу разных причин, не выполняет в полной мере своих функций. Давайте рассмотрим, как реализуется учителями главная задача, которая стоит перед системой образования. Кратко её можно сформулировать следующим образом: система образования решает две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, она формирует у своих воспитанников знания, умения, навыки, и, говоря, современными терминами, соответствующие компетенции, с другой стороны, созидает своего воспитанника как Личность, способную ставить перед собой цели и средства их достижения, самосовершенствоваться и самоизменяться, успешно адаптироваться в социальную среду.

Именно от качеств личности, которые должны сформироваться в процессе обучения и воспитания, зависит успешность проявления всех её других сторон. Но на практике происходит всё иначе: в процессе преподавания учителя традиционно отдают предпочтение знаниям в ущерб формированию личности. Причина тому, как не парадоксально, их невысокая психологическая культура.

Психологическая культура – это составная часть базовой культуры личности, её способность и готовность решать проблемы взаимодействия с социальным окружением и с самим собой на основе знаний закономерностей развития психики и личности. Она проявляется в умениях управлять своими действиями, поступками и эмоциями, в определении жизненных целей и средств их реализации, в умении слушать и слышать других людей и т.д. Овладение субъектами образовательного и воспитательного процесса психологической культурой, позволяет поднять на более высокий качественный уровень психологическую составляющую в обучении и воспитании учащейся молодёжи [1;6].

Поэтому, в числе первоочередных мер решения данной задачи, наряду с совершенствованием системы подготовки учительских кадров в целом, может стать, на наш взгляд, усиление внимания к их психологическому просвещению и образованию. Учитель, обладающей психологической культурой, строит процесс обучения и воспитания детей не только с точки зрения интуиции и здравого смысла, но и с учётом закономерностей возрастного, психического и социального развития детей, ставя в центр внимания личность воспитанника и её формирование. Он не только даёт знания своим воспитанникам по математике, литературе, истории, биологии, но он учит их своим примером трудолюбию, благородству, вниманию и уважению к людям, честности, великодушию, деликатности. В этом красота и сила учительской профессии.

Но учитель может выполнить свою великую миссию воспитателя и преобразователя человеческих душ при условии, если он осознает и принимает как внутреннюю потребность, как руководство к действию приоритеты образовательной политики по формированию российского школьника как Гражданина своей страны. Его должен волновать вопрос, кого он должен воспитывать: патриота, человека любящего свою Родину, или космополита, готового в любой момент её покинуть и пойти служить тому, кто больше заплатит. Когда более 30 процентов старшеклассников, согласно нашим опросам, заявляют о том, что они, став взрослыми, во имя достижения своего материального благополучия, готовы переступить моральные нормы, ожидать от них изменения сложившихся в школьные годы установок не так то просто. Или другой пример, отток за рубеж «мозгов» из России. Статистика покидающих нашу страну российских граждан заставляет серьёзно задуматься над тем, с каким моральным богажём молодые люди вступают в самостоятельную жизнь после окончания учебных заведений .

Отсюда вытекает ещё одна проблема. Что предпринимается в рамках модернизациями образования, по совершенствованию у подрастающего поколения формирования духовно-нравственной культуры. Духовность – одно из сложнейших психических образований ведущей детерминантой которого является поиск человеком смыла жизни и его реализация. Духовность – такая категория, которая определяет нравственное совершенство личности, реализуемое в её деяниях по отношению к миру, к другим людям и к себе, смыслом жизни которой, становиться потребность созидать, творить добро, активно противостоять злу, насилию, утверждать истину и красоту человеческих отношений, преобразовывать жизнь и себя на основе моральных ценностей, культивируемых человечество [3].

Не будет ошибкой если в отношении данной проблемы сказать, что она складывается в большинстве учебных заведений спонтанно, определяемая зачастую позицией самих педагогов. Они традиционно

пытаются прививать своим питомцам высокие духовные качества: воспитать у них честность, потребность служения общему благу, уважение к другому человеку и т.д., Но, сформированные на уровне понимания и не подкреплённые практикой, эти позитивные установки у значительной части молодых людей не становятся действующими мотивами. Испытывая определённую растерянность, а порой и беспомощность перед натиском негативных воздействий жизненных реалий, мощного информационного потока телевидения, преподносящего уроки жестокости, насилия, безнравственности, учителя, не найдя эффективных средств противодействия, нередко вынуждены отправлять своих воспитанников в большую жизнь с ущербной жизненной позицией.

Если не внести в этот процесс коррективы, то результаты реформирования школы могут привести к тому, что система образования будет готовить людей, которые возможно больше, чем их предшественники будут знать, как осваивать и преобразовывать окружающий мир, создавать новые технологии в сфере производства, решать экономические проблемы, но мы можем потерять самое существенное – Человека, как носителя высших человеческих ценностей.

Чтобы названные цели и национальный воспитательный идеал в процессе реформирования системы образования стали реально выполнимыми, государство, в лице Министерства образования и науки, вместе с региональными системами управления, должны принять дополнительные меры с тем, чтобы обеспечить в этой связи кадровые, организационные, содержательные и материальные условия, а система образования добиться ожидаемых результатов, определённых целями модернизации образования.

Литература

1. Акатов Л.И. Социальное самоопределение старшеклассников: ретроспективный подход. – Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2009. – 264 с.

2. Акатов Л.И. Субъектность школьника как ведущая детерминанта его социального самоопределения. Ретроспективный взгляд на самоопределение выпускников школы / Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.— с. 387 – 396.

3. Акатов Л.И. Формирование духовно-нравтсвенной феры как основа личностного становления человека. Ученые записки Курского государствен-ного университета: электронный журнал, 2015. № 1 (33).

4. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – Москва. Институт психологии РАН., 1994 г., – 109 с.

5. Масару Ибука. После трех уже поздно: Пер. с англ. – М.: РУССЛИТ, 1991. – 96 с. (с) Перевод на русский язык М. и Н.Перовых, 1991.

6. Чернышёв А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И. Социально одарённые дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) – 2 – е изд., испр. и доп. – Воронеж: Кварта, 2007. – 210 с.

Особенности трудностей в учебной деятельности младших школьников: этнопсихологический аспект

Алмассуд Халед,
Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Features of difficulties in educational activity of younger school pupils: ethnopsychological aspect

Khaled Almassoud

Аннотация. В данной статье автором проведен этнопсихологический анализ

понятия и причин трудностей в учебной деятельности младших школьников в арабской, российской и зарубежной психолого-педагогической литературе. Автором статьи выявлен и проанализирован ряд различных терминов, используемых исследователями для обозначения изучаемого контингента детей, например «трудности в обучении», «затруднения в обучении», «неуспеваемость», «отстающие школьники», «дети со специфическими трудностями обучения». Более того, исследователи называют самые различные причины, к которым относятся и особенности учебного материала, и возможности самих школьников, индивидуальные и возрастные особенности таких психофизиологических показателей детей, как память, внимание, мышление, а также компетентность и мастерство педагога. В результате предложен и обоснован собственный термин, являющийся по мнению автора, наиболее правильным. Выделены две группы причин возникновения трудностей в учебной деятельности.

Abstract. In this article the author conducted analyze of ethnopsychological concepts and causes of learning disabilities of young pupils in Arabic, Russian and foreign psychological and pedagogical literature. The author identified and analyzed a number of different terms used by researchers to describe the studied cohorts of children, such as “learning difficulties", “difficulty in learning ", " school failure" , " laggards students ", " children with specific learning difficulties". Moreover, the researchers referred to a variety of causes, which include features and educational material, abilities of students, individual and age-related features such

psychophysiological indicators of children as memory, attention, thinking, and the competence and skill of the teacher. As a result, proposed and justified his own term, which is, in the author's opinion, the most correct. Allocated two groups of causes of difficulties in learning activities.

Ключевые слова: младшие школьники, учащиеся с трудностями в обучении, неуспевающие школьники, ребенок с проблемами, отстающие школьники, дети с затруднениями в обучении, дети со специфическими трудностями обучения, психологические причины, социокультурные особенности, индивидуально-типологические особенности.

Keywords: younger pupils, students with learning disabilities, unsuccessful schoolchild, child with problems, lagging students, children with learning difficulties, children with specific learning difficulties, psychological reasons, socio-cultural features, individual-typological features.

Процесс развития психологии в настоящее время дает возможность качественнее и глубже теоретически обосновать такую «вечную» проблему педагогической и психологической науки, как трудности в учебной деятельности. Сейчас уже понятно, что оказание эффективной психологической помощи детям, не успевающим в школе, невозможно, если не выявлять конкретные причины, из-за которых у детей возникают трудности в обучении.

В психолого-педагогической литературе используются различные термины для обозначения изучаемого контингента детей: «отстающие школьники» (Захран, 1986) , «учащиеся с трудностями в обучении» (А.А. Бударный, 1975; Турки и Джабир, 1984; Безруких М.М., Ефимова С. В., 1990; Н.Н. Гурова, 1996; Ануфриев А.Ф. , Костромина С.Н., 1997; С.Г. Шевченко, 1999; Л.Е. Еремина, 2000; Н.И. Паршина, 2005), «дети с затруднениями в обучении» (Бине А., Симон Т., 1911; Кащенко В. П., Крюков С. Н., 1913; Фамеда Абу Зейн, 1987), «неуспевающие школьники» (Н. А. Менчинская, 1971; Леджал, 1978; Фенема, 1978; Херлок, 1979; Гада Хаир-Бек, 1993; Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В. , Балашова Е.Ю., 2001; Али Хреб, 2006, Абдель Адбулмагид Алави, 2008) и др. В литературе также встречаются термины: «дети со специфическими трудностями обучения» (Абдель Вахид Салих, 1986), «ребенок с проблемами» (Ал-Факи, 1974).

С психологической точки зрения все эти термины являются тождественными, но отличаются друг от друга. Так термин «затруднения в обучении» характеризуются отсутствием действительных мотивов учения, неправильно сформированными навыками учебного труда, слабыми способностями к учению, «слабой самоорганизацией», проявляющейся в неумении ученика управлять собственными психологическими процессами (вниманием, памятью), отсутствием сформированных рациональных способов умственной работы. Неуспеваемость же рассматривается как комплексная неподготовленность учащихся, наступающая в конце более или менее законченного отрезка процесса обучения, отсюда неуспевающие учащиеся - это наиболее распространенный тип «трудных» детей в школьной жизни. Трудности обучения же рассматриваются как проявления временного характера, возникающие в результате снижения уровня адаптации ребенка к школе и зависящие от степени созревания отдельных функциональных систем.

Русскими психологами А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой в работе «Как преодолеть трудности в обучении детей», был выделен ряд трудностей в обучении младших школьников:

- пропуск букв при написании письменных работ. По мнению авторов, эту трудность в обучении можно объяснить несколько причинами - низким уровнем развития фонематического слуха, слабой концентрацией внимания, несформированностью приемов самоконтроля у ребенка, индивидуально-типологическими особенностями личности ребенка;

- допуск орфографических ошибок со знанием правил правописания – «неразвитость орфографической зоркости». Эту трудность в обучении можно объяснить следующими причинами: низким уровнем развития произвольности, несформированностью приемов учебной деятельности, низким уровнем объема и распределения внимания, низким уровнем развития кратковременной памяти, слабым развитием фонематического слуха.

- невнимательность и рассеянность. Эту трудность в обучении можно объяснить следующими причинами: низким уровнем развития произвольности, низким уровнем объема внимания, низким уровнем концентрации и устойчивости внимания.

- трудности в решении задач по математике. Эту трудность в обучении можно объяснить следующими причинами: плохо развитым логическим мышлением, слабым пониманием грамматических конструкций, несформированностью умений ориентироваться на систему признаков, низким уровнем развития образного мышления.

- трудности, связанные с пересказыванием текстов. Эти трудности в обучении можно объяснить следующими причинами: несформированностью умений планировать свои действия, слабым развитием логического запоминания, низким уровнем речевого развития и образного мышления, заниженной самооценкой.

- неусидчивость. Причины - низкий уровень развития произвольности, индивидуально-типологические особенности, низкий уровень развития волевых качеств.

- трудности в понимании объяснения учителя с первого раза. К причинам относят: слабую концентрацию внимания, несформированность приемов учебной деятельности, низкую степень восприятия и произвольности [1].

С.Г. Шевченко в своей работе «Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты», под школьниками, испытывающими трудности в обучении, подразумевает учащихся, которые в силу различных социальных и психологических причин испытывают стойкие затруднения в усвоении общеобразовательных программ, при этом у них отсутствуют выраженные нарушения интеллекта, отклонения в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы [2].

Зарубежным исследователем Леджал, занимающимся проблемой трудностей в обучении арабских школьников, в своей монографии «Неуспевающие дети», утверждалось, что «трудности в обучении детей делятся на реальные и внешние». Под реальными, автор понимал трудности, объясняемые недостаточностью в развитии мышления и слабостью умственных способностей ребенка, а под внешними трудностями - трудности в обучении, проявляющиеся по причинам, которые не имеют никакого отношения к умственным способностям ребенка [3].

Исследователем Ал-Факи в работе «Школьное обучение», различаются два вида трудностей в обучении школьников. Первый вид трудностей в обучении объясняется автором «наличием недостаточности или нарушения в нормальном развитии интеллектуального аппарата, нервной системы ребенка либо связанных с тем и другим развитием сенсорных процессов». Второй вид трудностей Ал-Факи обозначает как «функциональную академическую отсталость, и объясняет его отсутствием умственного и культурного стимулятора-раздражителя, нестабильностью и напряженностью в семье или общественной среде, где пребывает личность учащегося» [4].

Абдель Вахид Салих в своей монографии «Причины отсева учащихся из школы», раскрывает аспекты специфических трудностей в обучении, которые связаны со школьной средой, с особенностями отношения ребенка к условиям школы, к учителям, к учебным дисциплинам, к системе школьного обучения. Этот исследователь считает, что «если ученики удовлетворены всеми этими аспектами, то это позволяет детям добиться высоких показателей в обучении. Наличие же неудовлетворения у школьника упомянутыми обстоятельствами способно вызывать сбой в процессе обучения ребенка, а отсюда и трудности в усвоении учебных материалов» [5].

Али Хреб в статье «Аспекты исследования неуспеваемости арабского школьника», утверждает, что неуспеваемость школьников связана с компетентностью и отношением педагогов к своим ученикам. Автор считает, что, если преподаватель не компетентен, вызывает отрицательные эмоции у ученика или же эмоционально подавляет школьника, то все это ведет к нежеланию школьника обучаться, отвлекает от познавательного процесса и приводит к возникновению трудностей в обучении [6].

Каковы же причины возникновения трудностей в обучении детей младшего школьного возраста? Исследователи, называют самые различные причины, к которым относятся и особенности учебного материала, и возможности самих школьников, индивидуальные и возрастные особенности таких психофизиологических показателей детей, как память, внимание, мышление, а также компетентность и мастерство педагога.

Амонашвили Ш.А. в своем труде «В школу с шести лет», трудности, испытываемые младшими школьниками в процессе усвоения учебного материала, и комплекс психологических причин, которые их вызвали, подразделяет на четыре основных группы.

Первая группа трудностей возникает из-за недостатка формирования двигательных умений и навыков при письме и чтении, которые являются сложными по своей структуре и многоуровневыми по организации.

Вторая группа трудностей возникает из-за особенностей формирования когнитивной стороны навыка письма, чтения и вычислительных умений.

Третья группа трудностей возникает из-за недостатков в процессе формирования регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений.

Четвертая группа представлена трудностями в обучении, которые обусловлены темпераментов учащегося, который отражает своеобразную природную организацию нервной системы ребенка. Главным образом это относится к медлительным детям – флегматикам [7].

Психологические причины, которые лежат в основе неуспеваемости, И.В. Дубровиной в своем труде «Рабочая книга школьного психолога», были объединены в две категории, первая категория представлена недостатками познавательной деятельности в широком смысле слова, а вторая категория - недостатками развития мотивационной сферы ребенка. Автором рассматриваются особенности детей с трудностями в обучении, для которых характерна несформированность правильных учебных приемов. Дубровина считает, что такой школьник просто не умеет по-настоящему правильно обучаться. Потому что для овладения учебной деятельностью, как и любой другой, требуются определенные навыки и приемы. Даже несложные для взрослого человека действия, представленные счетом в уме, списыванием букв по образцу, заучиванием стихотворений наизусть требуют использования для своего выполнения

не какого-то одного, а нескольких разных способов. Не все эти способы правильные, но одинаково эффективные. Дети, которые поступили в школу и столкнулись с новой для себя учебной деятельностью, очень часто не могут самостоятельно найти адекватные способы для овладения этой деятельностью. Если дети не будут знать необходимые специальные навыки и приемы, то они начнут интуитивно находить их сами, и естественно они не всегда правильны и эффективны. И.В. Дубровина считает, что неадекватные способы обучения могут быть и более индивидуальными [8].

Малика Абияд в своей научной статье «Факторы неуспеваемости младших школьников», выделяет ряд причин, вызывающих дефект в учебной деятельности младших школьников, и, влияющих на особенности успеваемости в обучении:

1. наличие несформированности приемов учебно-познавательной деятельности;
2. наличие недостатков в развитии психических процессов;
3. наличие неадекватного использования школьниками собственных устойчивых индивидуально-психологических особенностей личности [9].

Гада Хаир-Бек в своей статье «Семья и школа, как фактор возникновения трудностей в обучении школьников», писал, что множество трудностей в учебной деятельности способствует образованию своего рода «порочного круга», в котором каждая нежелательная причина сначала обуславливается каким-либо внешним обстоятельством, а затем способствует порождению других нежелательных причин, последовательным образом усиливающих действие друг друга. Именно поэтому, по мнению автора, причину неуспеваемости школьников необходимо искать не одну, а сразу комплекс причин, вызывающих трудности у каждого конкретного школьника и устранять каждую из этого комплекса причин индивидуально. Автор считает, что необходимо осознавать, что нормальным, здоровым детям всегда можно помочь, их можно и нужно научить правильно учиться. В том, что дети отстают в учебной деятельности, зачастую виноваты взрослые (школа и родители) [10].

Ахмед М. в своей статье «Трудности обучения в школе», говорит, что причинами процесса общего отставания в учебной деятельности является низкая интенсивность или низкая эффективность учебно-познавательной деятельности, или пропуск большого числа уроков. Автор считает, что перечисленные причины трудностей в обучении нередко взаимодействуют друг с другом. Наличие низкой эффективности в учебе обусловливается следующими детерминантами психологического уровня:

1) нарушения эмоционально-волевой сферы;
2) большие пробелы в знаниях по пройденным материалам;
3) несформированность учебно-познавательных умений и навыков;
4) недостаточное развитие учебно-познавательных способностей. Все эти факторы являются, в свою очередь, следствием одной либо нескольких причин неуспеваемости школьников. Так, нарушение эмоционально-волевой сферы может вызываться как рядом отдельных причинам, действующих на нейрофизиологическом уровне, так и причинами на педагогическом уровне, которые относятся к внеличностной (в отношении ребенка) сфере [11].

Рональд Синклер в своей научной статье «Психофизиологический аспект неуспеваемости школьников», писал, что для школьников с трудностями в обучении свойственна недостаточность сформированности основных психических процессов. Данная психологическая причина возникновения трудностей в обучении школьников наиболее скрытая. Эта причина приводит к появлению трудно выявляемых ошибок и промахов школьника, эти ошибки связаны, главным образом с мыслительными приемами и способами учебной деятельности, особенностями таких психофизиологических процессов как память и внимание. Мышление важнейший психологический процесс, который влияет на успешность обучения учеников. Именно наличие недостатков в мышлении школьника, а не памяти и внимания, как принято считать в школе - самая распространенная психологическая причина возникновения трудностей в обучении учеников. Школьник с трудностями в обучении характеризуется отсутствием рациональных приемов запоминания: но этот недостаток памяти неразрывно связан с недостатками мышления. Такие дети характеризуются низкой концентрацией внимания, что у них связано с особенностями мышления, не вовлечением их в активную учебную деятельность, таким детям трудно участвовать в этой деятельности. В связи с этим на уроках, такой ребенок очень часто отвлекается, вопрос педагога застает его врасплох. Это необходимо учитывать, потому что данный факт говорит о недопустимости не учитывания индивидуально типологических особенностей детей, и необходимости обязательного использования этих особенностей в процессе обучения школьников [12].

Проведя анализ исследования причин возникновения трудностей в обучении в российской, арабской и зарубежной литературе, мы пришли к выводам, что несмотря на имеющиеся интересные разработки, связанные с выявлением причин возникновения трудностей в учебной деятельности, данная проблема является еще недостаточно изученной и требует дальнейшего рассмотрения. Мы считаем, что проблема трудностей в обучении школьников является сложной и многогранной, и обусловлена не одной причиной, а целым комплексом факторов.

На основе проделанного анализа, мы выделили две группы причин возникновения трудностей в

обучении:

1 группа - причины возникновения трудностей в обучении, обусловленные внешними факторами:

- социально-бытовые условия (наличие плохих бытовых условий, отдаленность местожительства от школы, отсутствие заботы родителей, неправильное воспитание, неблагоприятный психологический климат в учебном коллективе и т.п.);

- педагогическая запущенность (наличие слабого текущего контроля; нерегулярное посещение уроков и выполнение домашнего задания, наличие низкого уровня дошкольного воспитания ребенка, проблемы с языком обучения, наличие низкого культурного уровня у родителей, нехватка педагогов и т.п.);

- социокультурные особенности (традиции, положение в обществе);

- особенности протекания учебного процесса (некомпетентность педагогов, неадекватность школьных программ и методик обучения, несовершенство методов преподавания и т.п.);

- экологические особенности (не оказывают непосредственного влияния на процесс возникновения трудностей в обучении, но очень сильно влияют на процесс роста и развития детей, на процесс формирования познавательных функций, на здоровье ребенка, что, в свою очередь, оказывает сильное влияние на успешность ребенка в обучении.

2 группа - причины возникновения трудностей в обучении, обусловленные внутренними факторами:

- Недостаточность сформированности психических процессов (несформированность когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной сферы и пр.).

- Индивидуально-типологические особенности (характер, темперамент, соматическая ослабленность, нарушение в процессе формирования отдельных психических функций вследствие нарушения со стороны ЦНС и пр.).

- Гендерные особенности (физиологическая предрасположенность пола к определенным видам деятельности).

Мы считаем, что наиболее правильным термином, обозначающим данную проблему, является термин «трудности в учебной деятельности». С нашей точки зрения, трудности в учебной деятельности – это временные отставания в усвоении учебного материала, которые вызваны различными социальными н психологическими причинами у детей, не имеющих выраженные нарушения ин-теллекта, отклонения в развитии. Трудности в учебной деятельности детей в начальной школе проявляются зачастую в усвоении и приобретении умений и навыков чтения, письма, счета, измерения, решения задач. От степени их усвоения зависит качество успеваемости ребенка. Если в начальных классах ребенок основательно не овладел этими знаниями, умениями и навыками, то в дальнейшем ему будет очень трудно в учебной и профессиональной деятельности.

Список литературы

Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М.:1997. 58 с.

Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. М.: 1999. 78 с.

Леджал Неуспевающие дети. Абу-Даби: 1978. 190 с.

Ал-Факи М. Школьное обучение. Дамаск: 1974. 43,45 с.

Абдель Вахид Салих Причины отсева учащихся из школы. Кувейт: 1986. 76 с.

Али Хреб Аспекты исследования неуспеваемости арабского школьника // The Arab psychologist, № 2а. 2006. 190-198 с.

Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. М.: 1989. 29 с.

Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. М.: 1991. 123 с.

Малика Абияд Факторы неуспеваемости младших школьников. Дамаск: 2004. 209 с.

Гада Хаир-Бек Семья и школа, как фактор возникновения трудностей в обучении школьников. М.: 1996. 129 с.

Ахмед М. Трудности обучения в школе. Каир: 2007. 145 с.

Рональд Синклер Психофизиологический аспект неуспеваемости школьников. 1986. 143 с.

References

Anufriev A.F., Kostromina S.N. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detei [How to overcome learning disabilities of children]. Moscow, 1997, 58 p.

Shevchenko S.G. Korrektsionno-razvivaiushchee obuchenie: Organizatsionno-pedagogicheskie aspekty [Correctional-developing training: Organizational and pedagogical aspects]. Moscow, 1999, 78 p.

Ledzhal Neuspevaiushchie deti [low achievers children]. Abu Dhabi, 1978, 190 p.

Al-Faki M. Shkol'noe obuchenie [School training]. Damascus, 1974, pp. 43-45.

Abdel' Vakhid Salikh Prichiny otseva uchashchikhsia iz shkoly [The reasons for dropping out of school]. Kuwait, 1986,76 p.

Ali Khreb Aspekty issledovaniia neuspevaemosti arabskogo shkol'nika [Aspects of the study of school failure for Arab student]. The Arab psychologist, № 2a. 2006, pp.190-198.

Amonashvili Sh.A. V shkolu s shesti let [To school at age of six]. Moscow, 1989, 29 p.

Dubrovina I.V. Rabochaia kniga shkol'nogo psikhologa [The workbook of the school psychologist]. Moscow, 1991, 123 p.

Malika Abiiad Faktory neuspevaemosti mladshikh shkol'nikov [Factors of school failure of younger students]. Damascus, 2004, 209 p.

Gada Khair-Bek Sem'ia i shkola, kak faktor vozniknoveniia trudnostei v obuchenii shkol'nikov[Family and school as a factor of learning disabilities of students]. Moscow, 1996, 129 p.

Akhmed M. Trudnosti obucheniia v shkole [learning disabilities in school]. Cairo, 2007, 145 p.

Ronal'd Sinkler Psikhofiziologicheskii aspekt neuspevaemosti shkol'nikov [Psychophysiological aspect of school failure of pupils]. 1986, 143 p.

Проблема мотивации учения и отношения младших школьников к учебной деятельности

Алфеева Е.В.,
Курганский государственный
университет, г. Курган

В современном мире, где большую часть своей сознательной жизни каждый человек учится, приобретая новые знания, умения и навыки, выстраивая свои взаимоотношения с миром, очень важно, с чего это обучение начнется. Младший школьный возраст характеризуется первичным вхождением ребенка в учебную деятельность, овладением видами учебных действий. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования (произвольность, внутренний план действия и рефлексия), характеризующие наиболее значимые достижения в развитии и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Государственная политика нашла свое отражение и в новом Федеральном государственном стандарте общего образования, где начальной школе уделено особое внимание. В основу стандартов положен общественный договор - новый тип взаимоотношений между личностью, семьей, обществом и государством, который в наиболее полной мере реализует права человека и гражданина. Этот тип взаимоотношений основан на принципе взаимного согласия личности, семьи, общества и государства в формировании и реализации политики в области образования, что с необходимостью подразумевает принятие сторонами взаимных обязательств (договоренностей), их солидарной ответственности за результат образования. А это возможно только в том случае, если ребенок будет активен и достаточно самостоятелен в овладении новой для него учебной деятельностью. А взрослые участники образовательного процесса, в свою очередь, должны знать, как помочь ребенку без ущерба для здоровья научиться выполнять новые правила и требования учителя, как плавно и безболезненно перейти от игровой деятельности к новой, более сложной учебной деятельности.

Учебная деятельность не дана в готовой форме. Когда ребенок приходит в школу, ее еще нет, она должна быть сформирована. В построении учебной деятельности и заключается задача начальной школы - прежде всего ребенка надо научить учиться. Эта деятельность связана с системой строгих требований к совместным действиям, дисциплиной, с произвольным вниманием и памятью и влияет на эмоции детей. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Трудность заключается в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. В начале обучения мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, а должен быть связан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения [2]. Чрезвычайно важной задачей для младшего школьника является формирование умения учиться самому.

В работах Л.И. Божович [1] и ее последователей отмечается, что учебная деятельность учащихся побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут выступать либо внутренние, направленные на содержание этой деятельности и ее выполнение, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ученика занять определенную позицию в системе общественных отношений. С возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, самоотношения, изменение ведущих доминирующих потребностей и своеобразной их иерархии. Согласно А. К. Марковой [3], в структуру учебной мотивации входят потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель,

эмоции, отношение, интерес.

Таким образом, начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. И особую важность в этой ситуации приобретает отношение ребенка к ведущему виду деятельности – учебной деятельности. Именно поэтому, понимание взрослыми участниками образовательного процесса особенностей отношения младших школьников к учебной деятельности весьма важно и актуально, ведь они должны знать помочь ребенку проявлять активность и самостоятельность в рамках своего индивидуального образовательного маршрута. Особенно важным это знание становится в работе учителя начальной школы и психолога образовательной организации, ведь на первый план в работе с мотивацией учения выходит учет индивидуальных особенностей младших школьников, а именно возрастных половых характеристик.

В процессе работы мы исходили из предположения, что можно выявить взаимосвязь отношения и мотивов учебной деятельности, индивидуальных и волевых качеств характера у мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте.

Методологическую основу исследования составили положения теории учебной деятельности П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, А.Н.Леонтьева, Н.Ф.Талызиной, Д.Б.Эльконина; ведущие методолого-теоретические подходы к исследованию учебной мотивации и мотивации учения Л.И. Божович, А.К.Марковой, Дж. Брунера, А.А.Вербицкого, Л.М.Фридмана.

В исследовании приняли участие 212 учащихся 3-х классов школ г. Кургана и Курганской области, а также их учителя. В констатирующем эксперименте мы применяли следующие методики: «Изучение познавательной потребности» (В.С. Юркевич), «Изучение направленности на приобретение знаний» и «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова), «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (Г.Н. Казанцева), «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» (А.И. Высоцкий).

Методика «Изучение познавательной потребности» направлена на выявление интенсивности познавательной потребности учащихся. Мы выяснили, что девочки опережают мальчиков по таким параметрам, как усидчивость во время выполнения умственной работы, сообразительности при выполнении заданий, ответах на вопросы и эмоциональной включенностью при выполнении задания связанного с умственной работой. Девочки при работе готовы проявлять больше терпения, трудолюбия, прилагать больше умственных усилий для выполнения работы, больше читать дополнительной литературы с целью получения новых знаний. А вот любознательность и познавательная активность оказалась лучше развита у мальчиков, они более ориентированы на получение новых и интересных для них знаний. При этом, оценивая эмоциональную включенность детей при выполнении интересного для них задания связанного с умственной работой, мы отметили, что мальчики активнее, эмоциональнее включились в работу, в выполнение задания, а у девочек больше проявлялось стремление преодолевать трудности в процессе познания.

При изучении направленности третьеклассников, мы выяснили, что у девочек направленность в целом выражена ярче, чем у мальчиков. У девочек выражена направленность на знания в целом, на знания как результат учебной деятельности, который оценивается учителем. Мальчики ориентированы на конкретные, интересные им лично знания, и эти знания могут не входить в школьную программу, и не столь важно как их оценит учитель.

Известно, что мотиваторами учебной деятельности младших школьников являются социально-психологические факторы: желание хорошо выглядеть в глазах одноклассников, любовь к учителю, желание доставить ему удовольствие своим ответом на уроке и получить от него похвалу. Для выявления доминирующих мотивов учебной деятельности и предпочтения тех или иных учебных предметов использовалась методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам». Мы выяснили, что для девочек в большей степени характерны широкие познавательные, часто недифференцированные мотивы и явная направленность на оценку («хочу учиться», «для расширения кругозора», «нравится получать хорошие оценки»). У мальчиков, ярче, чем у девочек, выражена дифференциация мотивов. У них проявляются как широкие социальные («это мой долг», «хочу быть полезным гражданином»), так и узкие социальные мотивы («чтобы товарищи со мной дружили»). Широкие познавательные мотивы («хочу быть умным и эрудированным», «хочу получить полные и глубокие знания») сочетаются с несамостоятельными мотивами («все учатся, и я - тоже», «учитель и родители заставляют»). Таким образом, для мальчиков мотивы учения в большей степени соотносятся с личностным смыслом учения.

Анализ высказываний младших школьников по воду предпочитаемых школьных предметов позволяет выделить следующие мотивы их избирательности. На первом месте отношение связано с успеваемостью ребенка по предмету (положительное отношение при высокой успеваемости, отрицательное - при низкой успеваемости) выражено у половины детей, чаще у девочек, чем у мальчиков. Непосредственный познавательный интерес к содержанию изучаемого на уроке проявляется у трети школьников, удовольствие от процесса выполняемой работы получает четвертая часть от всей выборки детей. Причем, эти характеристики чаще проявляются у мальчиков. Утилитарный мотив, связанный с осознанием

необходимости определенного школьного предмета в будущей профессии имеют 4% детей, что соответствует возрасту и это также мальчики.

Для детей из начальной школы характерно, что непосредственное удовольствие от выполняемой работы, у детей чаще всего связано с хорошей успеваемостью. Однако это не всегда осознается детьми. В связи с этим ведущим мотивом отношения к учебным предметам выступает успешность выполнения учебных заданий, поощряемая и одобряемая педагогами и родителями. Но уже в третьем классе постепенно оценка постепенно утрачивает свою направляющую роль, особенно для мальчиков. Изучение отношения к учебным предметам у младших школьников показало, что среди учебных предметов наибольшей популярностью у учащихся пользуются: «математика», «рисование», «чтение», «русский язык», «иностранный язык» у девочек, «математика», «физкультура», «окружающий мир» у мальчиков. Мальчикам меньше нравятся предметы гуманитарного цикла, они предпочитают конкретные действия: умственные, исследовательские, физические. А это обозначает, что мальчики более практичны, в своих требованиях к школьным знаниям.

Таким образом, в младших классах проявляется избирательное отношение школьников к отдельным учебным предметам, мотивация становиться все более дифференцированной: появляется как положительная, так и отрицательная мотивация к процессу учения в зависимости от интереса к предмету. Однако в этом возрасте познавательные интересы детей, как правило, являются еще эпизодическими, возникающими в определенной ситуации.

В рамках учебной деятельности продолжается развитие волевых качеств характера младшего школьника, а само волевые качества влияют на уровень сформированности учебной деятельности и успешность ребенка. Для получения характеристики волевой активности учащихся, мы использовали «Метод оценки волевых качеств наблюдением» и выяснили, что все волевые качества, проявляющиеся и оцениваемые в учебной деятельности, ярче проявляются у девочек. Особенно явно различия проявляются по самостоятельности, организованности и выдержке. Девочкам легче организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ отдохнуть), они более рационально расходуют время с учетом обстановки, планируют свои действия и разумное их чередование, обладают большим умением вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки. Девочки проявляют больше терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи). Девочки ведут себя более сдержано при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании). Мальчики менее организованны при выполнении учебной, трудовой, при соблюдении определенного порядка, способствующего успеху в деятельности (держать в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений). При выполнении деятельности им чаще требуется помощь, контроль со стороны (напоминания и подсказки для выполнения учебных, трудовых заданий) Мальчики ведут себя менее сдержанно в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении).

Далее мы провели корреляционный анализ по выборкам, чтобы выявить взаимосвязи между параметрами, характерные для младших школьников в целом, и выяснить, есть ли различия во взаимосвязях для девочек и мальчиков. Мы видим, что в младшем школьном возрасте познавательная потребность коррелирует с направленностью на приобретение знаний и на отметку, достаточно ярко выражены взаимосвязи с волевыми качествами. А вот сильных корреляций с мотивами учебной деятельности в целом по выборке не выявлено.

У девочек корреляционные связи более сильные, чем у мальчиков и по выборке в целом, и самих связей больше. Наиболее ярко представлена эмоциональная включенность в познавательной потребности. Этот параметр взаимосвязан у девочек и с направленностью, и с мотивами, и с волевыми качествами. Очень ярко выражена направленность на приобретение знаний и отметку – девочки придают этому большое значение. Все компоненты познавательной потребности имеют сильные взаимосвязи с волевыми качествами, девочки более ориентированы в учебе на волевые проявления. Из мотивации – главное получение знаний и серьезность учения.

У мальчиков больше корреляционных связей средней силы, направленность на оценку характерна в меньшей степени (слабые и средней силы взаимосвязи). Наиболее ярко представлены взаимосвязи всех составляющих познавательной потребности с направленностью на приобретение знаний и мотивами учения, связанными с самостоятельной деятельностью и своими интересами. Из волевых качеств у мальчиков представлена только настойчивость.

Т.е. наша гипотеза полностью доказана. В целом по экспериментальной части работы мы можем сделать выводы:

1. Познавательные потребности - познавательные интересы, стремление преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность, у девочек выражены сильнее, чем у мальчиков. У девочек наиболее высокие показатели по таким параметрам, как любознательность, усидчивость, познавательная активность – интерес к новым фактам, занимательным явлениям, связанные с этим вопросы к взрослым — родителям, учителям; стремление решать интеллектуальные задачи,

позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приемов, способов деятельности.

2. В целом по тесту мы видим, что у девочек более выражена направленность на приобретение знаний, чем у мальчиков, так же выявлена взаимосвязь познавательных мотивов, интересов с волевыми качествами характера учащихся (организованность, дисциплинированность, самостоятельность и т. д.). Познавательный интерес стимулирует волю и внимание, помогает более лёгкому и прочному запоминанию. Познавательный интерес является связующим звеном для умственного развития и воспитания личности, связан с интеллектуальной, волевой, эмоциональной сферой личности.

3. В младшем школьном возрасте познавательной потребности коррелирует с направленностью на приобретение знаний и на отметку, достаточно ярко выражены взаимосвязи с волевыми качествами. У девочек корреляционные связи более сильные, чем у мальчиков и самих связей больше, наиболее ярко представлена эмоциональная включенность в познавательной потребности. Этот параметр взаимосвязан у девочек и с направленностью, и с мотивами и с волевыми качествами. Ярко выражена направленность на приобретение знаний и отметку, все компоненты познавательной потребности имеют сильные взаимосвязи с волевыми качествами, из мотивации – главное получение знаний и серьезность учения. У мальчиков ярко представлены взаимосвязи всех составляющих познавательной потребности с направленностью на приобретение знаний и мотивами учения, связанными с самостоятельностью и очень мало взаимосвязей с волевыми качествами.

В целом по экспериментальной части работы мы можем сделать важный вывод, с точки зрения организации учебной деятельности для мальчиков, чаще испытывающих трудности в формировании учебной деятельности. Для мальчиков оценка раньше, чем для девочек, теряет организующий к учебе смысл, а интерес и включенность знаний в непосредственную деятельность является наиболее сильным стимулом к учебе. Роль педагогов начальной школы и психологов в жизни любого ребенка очень велика. Они должны не только уметь сами правильно организовать весь процесс, но и сделать этот процесс общим и индивидуализировано-специфическим для каждого воспитанника, наполнить учение личностным смыслом.

Полученные нами экспериментальные данные можно использовать в работе школьного психолога и учителей начальной и средней школы. На основании экспериментального исследования можно правильно организовывать профилактическую работу с детьми и родителями.

Список литературы

Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. - В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. М., 1972, С. 365 с.

Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М., Просвещение, 1993.- 274 с.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., Просвещение. 1990.- 198 с.

Отношение к модернизации образования студентов вуза

Антипова И.Г, Бакаева И.А.,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону

В статье излагается содержание исследования отношения к модернизации образования студентов, обучающихся в ВУЗе. Студенты понимают модернизацию образования в качестве значительного реформирования системы. Свою роль в модернизации несколько занижают, акцентируя роль администрации в проведении реформ образования.

Ключевые слова: модернизация образования, трудовые функции, студенты ВУЗа.

Дискуссии по проекту модернизации образования касаются различных аспектов образования, но мало затрагивают отношения тех, кто проходит обучение в этой системе. Даже психологи, включаясь в дискуссии, мало внимания уделяет отношениям к модернизации учащихся. Однако эти отношения составляют и результат обучения, и фактор, который наряду с другими может как затруднить проведение реформ образования, так и поспособствовать модернизации.

Изучение отношения возможно проводить различными методами, затрагивая разные аспекты, но и простой опрос, с анализом, интерпретацией данный способен дать необходимые сведения. Прежде всего, необходимо изучить представления обучающихся о модернизации образования, отношение к проблемам и путям их разрешения. С этой целью авторами статьи проводился опрос с открытыми вопросами, ответы на которые подвергались контент-анализу.

Вопросы были сформулированы следующие.

Вы слышали выражение "модернизация образования". Что это, по-Вашему?

Какие трудности, по Вашему мнению, имеются в модернизации образования?

Какие Вы видите способы решить эти трудности?

Что Вам не нравится в системе образования?

Контент-анализ включил выделенные экспертами единицы, составившие в результате анализа кодировочную инструкцию[1,2].

Кодировочная инструкция

А цели модернизации образования (фразы, указывающие на представление студентов о целях модернизации)

А 1 - модернизация какпреобразованиестарых структур в новые

А 2 - творческие решения в модернизации образования

А 3 - модернизация для раскрытия творческого потенциала студентов

А 4 - модернизация образования с целью перевода обучения на формирование трудовых функций студентов

Б - проблемы модернизации

Б 1 неготовностьруководства к модернизации

Б 2 нет финансирования

В - ресурсы модернизации, кто сможет обеспечить модернизацию

В 1 преподаватели

В 2 студенты

В 3 администрация

Г - ответы не по теме

Г 1 ответы не по поставленным вопросам

Г 2 студенты пишут о не готовности ответить.

В исследовании участвовали 30 студентов Южного федерального университета.

Контент-анализ проводили эксперты преподаватели психологии Южного федерального университета.

Данные экспертов сводились в кодировочную таблицу. Для того, чтобы данные были корректно обработаны статистически, проводилась следующая процедура. Оценки частот высказываний, отнесенных к рубрике контент-анализа разделялись на сумму этих оценок по каждому респонденту отдельно. Данные представлены в форме, которая предполагает проведение статистического анализа. Для цели изучения отношения респондентов можно было остановиться на корреляционном анализе.

Средние значения показателей частот высказываний респондентов и график указывают на доминирование в ответах студентов представления о модернизации образования в виде значительного изменения системы образования, также на определенное пассивное отношение к модернизации, представление о неготовности к реформированию образования.

Следующий этап анализа представлял проведение корреляционного анализа данных. Наиболее значительные коэффициенты корреляции показателей частот высказываний - творческие решения в модернизации образования и модернизация для раскрытия творческого потенциала студентов, также показателей частот высказываний - модернизация образования с целью перевода обучения на формирование трудовых функций студентов и неготовностьруководства к модернизации. Первый коэффициент корреляции положительный, потому можно сделать вывод о том, что студенты увязывают воедино творческие решения по модернизации с раскрытием возможностей творчества студентов в результате модернизации. Второй коэффициент корреляции отрицательный, вывод может состоять в том, что студенты, выделяющие в модернизации образования формирование трудовых функций, не акцентируют проблемы модернизации, состоящие в неготовности руководства к реформе.

Следующий этап исследования состоял в анализе отдельных высказываний студентов. Студентка, учащаяся на отлично, участвующая во всех конференциях на факультете, по первому вопросу написала следующее:«Модернизация образования – исходя от слова модернизация (англ. – обновление, современный, быстрый), это обновление системы образования, «подгон» образования под условия современной жизни, к ее требованиям, потребностям». Этот ответ указывает на то, что студентка старается осмыслить проблему системно, потому неверно недооценивать понимание студентами проблем модернизации образования. По второму вопросу студентка дала более развернутый ответ: «На мой взгляд, трудность модернизации образования заключается в самом внедрении новшеств в систему. Да, в теории эти нововведения представлены прекрасно, однако как только начинается их практическая реализация, выплывают проблемы. Например, не дав времени прижиться нововведению к системе (я имею в виду тщательную ее разработку апробацию, наблюдения за плюсами и минусами, выяснение недочетов и их исправления) его реализуют в практической деятельности. Это вызывает у всех субъектов образования дискомфорт и трудности к приспособлению к новшествам. Также это нестабильность и динамичность в системе образования. Разумеется, образование – это та сторона нашей жизни, которая должна

находиться в постоянном развитии и это правильно, но не настолько быстро». В этом ответе студентки разработчики программ модернизации могут заметить определенную наивность, отсутствие системного понимания, но нельзя не отметить заинтересованность и понимание проблем модернизации образования.

Попроблеме методов модернизации проходят многочисленные дискуссии, не приводящие к окончательным ответам. В ответах студентов можно увидеть честное понимание открытости этой проблемы. Вот один из ответов. «Честно сказать, я затрудняюсь дать ответ на этот вопрос. Но, как мне кажется, нужно дать время как нововведениям прижиться к системе, так и дать время субъектам образования адаптироваться к новшествам».

На вопрос о негативных моментах в образовании замечательным ответом был следующий. «Это не стабильность, а еще бюрократичность (к сожалению, «бумажки,нынче, более предпочтительнее, чем сам процесс»).

Выводы. Отношение студентов к модернизации образования включает понимание значительного реформирования системы. Отношение студентов указывает на заинтересованность в этой проблеме и ее решении. Студенты указывают на ряд проблем образования, но свою роль в модернизации несколько занижают, акцентируя роль администрации в проведении реформ образования.

Литература:

1. Аверьянов Л.Я. Контент-анализ. 2007.// www.i-u.ru\biblio
2. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации: Учебное пособие для студентов вузов / Н.Н.Богомолова. - М.: Аспект Пресс, 2008. -191с.

Использование метафорических ассоциативных карт в диагностической и коррекционно-развивающей работе школьного психолога

Артемова Н.В.,
МОУ Речицкая СО, Раменское

Использование метафорических ассоциативных карт в диагностической и коррекционно-развивающей работе школьного психолога.

Школьный психолог в современной системе образования должен обладать широким спектром знаний в разных областях жизни, владеть множеством психодиагностических и психотерапевтических методик, ориентироваться в различных психотерапевтических направлениях, знать и уметь применять в своей работе новейшие методы и технологииоказания психологической помощи людям разного возраста: от дошкольника, поступающего в первый класс, до его бабушки.

Работая с детьми разного возраста, школьные психологи часто используют проективные методики, т.к. именно они помогают учащимся незаметно для них самих, наилучшим способом, не травмируя грубым вмешательством, понять суть проблемы. Наряду с такими известными и широко признанными тестами, как пятна Роршарха, Дом-Дерево-Человек, Несуществующее животное, ТАТ и другие в последнее время все большую популярность обретают такие направления диагностической и коррекционной работы, как песочная терапия, психодрама, сказкотерапия, метафорические ассоциативные карты. Эти методы задействуют фантазию человека как ведущую структуру личности. Преимущество работы в этих направлениях состоит в том, что они одновременно являются способом отображения, выявления сути возникшей проблемы и при этом дают возможность человеку самому найти способ решения своих жизненных трудностей, проговаривая или проигрывая их в игровой форме. Такая форма работы – замечательный инструмент развития личности, т.к. в сюжете игры часто прослеживается генезис личности, ранние детские переживания. Через акт игровой деятельности помимо необходимых для эффективного существования человека фантазии и творчества развивается механизм поиска и принятия решений, ответственности за выбор своего жизненного пути. С помощью фантазии и творчества личность пополняет сама себя новыми эмоциями, создает новые ассоциативные связи, формирует новые ресурсы и конструирует перспективы. По словам К.Г. Юнга: «Фантазия – мать всех возможностей, где подобно всем противоположностям внутренний и внешний миры соединяются вместе».

Метафорические ассоциативные карты как инструмент в работе психолога появились сравнительно недавно, лет 30 назад, но в ряду проективных методик они завоевываютвсе большее распространение благодаря широким возможностям их использования в любой сфере деятельности психолога. Карты очень просты и удобны в работе как при индивидуальном, так и при групповом консультировании, помогая людям разного возраста «раскрыться», облегчить разговор о себе и своих проблемах. Благодаря ярким зрительным образам карты, минуя контроль сознания и снижая уровень тревоги, позволяют увидеть наглядную картину любых межличностных отношений человека. Это замечательный инструмент для профилактической, развивающей, коррекционной или психотерапевтической работы. Их удобно использовать в семейной терапии, психодраме, трансактном анализе и психосинтезе, гештальте,

экзистенциальной и арт-терапии, системных расстановках или любых других техниках, которыми владеет школьный психолог.

Метафорические карты позволяют в полной мере, используя фантазию, найти и разбудить внутренние ресурсы личности, помочь преодолеть сложную жизненную ситуацию. Большим плюсом в использовании карт является то, что они эффективно снижают психологические защиты и помогают создать безопасную обстановку для самораскрытия в паре «психолог-клиент» при индивидуальной работе, а в групповой помогают «растопить лед» на начальных стадиях работы. МАК являются универсальным инструментом как при диагностике психологического состояния человека или анализе его проблем, так и при терапевтической работе, требующей глубокой проработки переживаний и травм. Являясь зрительной метафорой, карты помогают вывести на поверхность глубинные переживания и тем самым способствуют самопознанию, приводя к неожиданным открытиям в себе процессов, проходящих за пределами сознания.

В своей профессиональной деятельности я часто использую карты при работе с детьми «группы риска», к которым относятся подростки, склонные к бродяжничеству, к различного рода зависимостям (употребление ПАВ, компьютерные игры), проявляющие агрессивное, демонстративное либо вызывающее поведение по отношению к окружающим, а также склонные к аутоагрессии. Такие дети воспринимают любое вмешательство в их жизнь очень настороженно, иногда агрессивно отвергая любые попытки психолога найти с ними вербальный контакт, т.к. привыкли, что все беседы с педагогами являются способомих перевоспитания, сопровождаются угрозами наказания и в случае невыполнения требований караются замечаниями и вызовом родителей в школу. Задача же психолога – понять причину возникших сложностей в поведении и обучении ребенка в школе и по возможности помочь преодолеть эту проблему. Ассоциативные карты, являясь стимульным материалом, замечательно справляются с этой задачей.Ребенок, удивленный необычностью предложенного задания, с удовольствием «рассказывает» о себе с помощью зрительных образов, выбирая те карты, которые вызывают в нем наибольший отклик. С помощью этих зрительных образов можно «вытащить на поверхность» неосознаваемые аспекты Я-концепции, актуализировать как недавние, так и более глубинные переживания и травмы. Такая форма работы позволяет ребенку и психологу вместе продумать позитивный исход для проблемной ситуации, а в итоге рождает доверие ребенка к психологу, создает базу для дальнейшей плодотворной совместной работы, выстраивания межличностных отношений.

Метафорические ассоциативные карты с успехом могут быть использованы при работе с детьми в таких направлениях, как повышение самооценки, развитие творческих способностей, дальнейшее самоопределение, преодоление страхов и жизненных кризисов, нахождение способов выхода из конфликтных ситуаций, выстраивание эффективных взаимоотношений с окружающими людьми, личностный и профессиональный рост. Они помогают разобраться в ситуации, когда человек стоит перед необходимостью решения проблемы, ищет выход из кризисной ситуации, остро переживает ощущение своей свободы-несвободы, формирует свой внешний образ.

Особенно часто негативные переживания в школе возникают у подростков в период перехода из начальной в среднюю школу, сопровождая трудности адаптации к новым условиям обучения. А поскольку в этом возрасте вмешательство и помощь взрослых зачастую отвергаются, то МАК помогая психологу избежать назидательности в работе с подростками, позволяют проводить эффективную работу по коррекции эмоциональных состояний и конфликтных межличностных отношений школьников.

Хорошо помогают карты в коррекционно-развивающих групповых занятиях с подростками. Работа с ассоциациями и метафорамиспособствует повышению самооценки каждого члена группы за счет лучшего понимания того, чтопроблемы внутреннего мира есть у каждого сверстника и принятия собственных индивидуальных особенностей как положительного аспекта личности. Легкая игровая форма проведения занятия улучшает самочувствие и настроение, нормализует уровень активности и повышает уровень коммуникативных способностей ребенка. Происходит обучение учащихся навыкам эффективного сотрудничества при взаимодействии в учебно-воспитательном процессе, МАК помогают в формировании жизненно необходимых навыков и компетенций, актуализируют процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания.

Самопознание часто становится основной задачей в работе школьного психолога в работе как с детьми, так и с педагогами. Зачастую проблема эмоционального выгорания педагога становится настолько актуальной, что именно поиск внутренних ресурсов для продолжения плодотворной работы учителя в школе становится главной целью работы психолога с педагогом. Даже тогда, когда цель обращения к помощи психолога формулируется иначе, именно углубление знакомства с собой и расширение видения своего Я помогает приблизиться к решению проблемы. Самопознание полезно людям любого возраста, но провоцируемое и направляемое психологом в процессе консультирования или терапии, оно становится целительным, помогает найти внутреннюю опору на собственные ресурсы личности. Возможности метафорических карт в этом смысле огромны.

Таким образом, метафорические ассоциативные карты, являясь одной из современных

перспективных форм проективных методик благодаря удобству и широкому спектру использования в решении различного рода психологических проблем независимо от возраста и уровня развития человека, находят все большее применение в диагностической и коррекционно-развивающей работе психолога образовательного учреждения.

Литература:

Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. – 4-е изд. – М.: Генезис, 2015. – 160 с. – ил.

Морозовская Е. Мир проективных карт: Обзор колод, упражнения, тренинги. – М.: Генезис, 2014. – 168 с. – ил.

Авторская программа по эмоциональному развитию детей старшего дошкольного возраста «Как подружиться с Настроением?» Опыт разработки и реализации в условиях ДОУ

Боровикова К.С
дошкольное образовательное учреждение детский
сад №20 «Машенька» комбинированного вида,
г. Королев

Дошкольное детство очень важный период в развитии ребенка, поскольку в этом возрасте стремительно развиваются все стороны его психики, формируются основы его личности, закладывается фундамент для дальнейшего роста. Однако, в настоящее время, пожалуй, наиболее остро звучит проблема эмоционального развития дошкольников. Довольно продолжительное время в приоритете развития дошкольников ставились интеллектуальная и умственная сферы, тогда как эмоциональному развитию не уделялось должного внимания.

В результате это привело к тому, что от педагогов и родителей все чаще звучит запрос к психологу на работу с эмоциональными и поведенческими проблемами дошкольников, в частности с агрессивным поведением, неумением адекватно выражать свои эмоции и конструктивно строить отношения со сверстниками.

Мои собственные наблюдения и исследования уровня эмоционального развития дошкольников показали, что оно зачастую не соответствует возрастным нормам. Дети плохо понимают и различают эмоции: удивление часто ассоциируется со страхом, стыд с грустью. Низкий уровень эмоционального развития ребенка зачастую становится одной из причин деструктивных отношений со сверстниками, когда дети не могут понять и принять во внимание эмоциональное состояние партера по общению.

Однако, несмотря на важность развития эмоциональной сферы дошкольников, замотивировать детей на изучение данной темы довольно непросто, поскольку она им не понятна и, соответственно, не интересна. Нелегко понять, что такое эмоции, где они находятся, как появляются.

На сегодняшний день существует множество научных и методических разработок по данной теме. Но разнообразие и вариативность материала, используемого на занятиях с детьми, не всегда способствует развитию детского интереса к изучению эмоций, а также развитию самоконтроля эмоциональных проявлений. Зачастую детей учат тому, как справиться с определенным настроением, держать его под контролем, или вовсе победить, а не принять его как особенность личностного проявления, как часть себя.

В настоящее время, как в научной, так и практической сфере, все больший интерес к себе вызывает проблема развития эмоционального интеллекта. Под эмоциональным интеллектом понимается способность различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и учитывать эмоциональные состояния своих партнеров по общению.

Эмоциональный интеллект включает в себя следующие способности:

– умение определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть;

– умение сознательно влиять на свои эмоции;

– умение контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»;

– способность использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;

– способность распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему;

– умение эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения.

Несмотря на то, что проблема эмоционального интеллекта является довольно молодой областью изучения, ею занимаются специалисты по всему миру, такие как Р. Бар-Он, К. Кеннон, Л. Моррис, Э. Ориоли, Д. Карузо, Д. Голман и другие.

Особую важность и актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в

дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самопознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства).

Разработанная авторская программа по эмоциональному развитию детей старшего дошкольного возраста «Как подружиться с Настроением?» учитывает современные тенденции научной и практической сферы и предлагает свой подход к изучению эмоций.

Программа разработана с учетом ФГОС ДО и направлена на социально-коммуникативное развитие детей, а именно на развитие эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания и формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и взрослыми. Программа оснащена комплектом авторских наглядно-методических пособий (домики настроений, игрушки-настроения, карточки-пиктограммы и другие демонстрационные материалы).

Целью данной программы является развитие эмоционального интеллекта детей 5-7 лет.

Задачами программы являются:

1) расширение знания детей о чувствах, эмоциях и способах их выражения, обогащение словаря детей за счет слов, обозначающих различные эмоции, настроения;

2) развитие и совершенствование умения детей распознавать собственные эмоциональные состояния;

3) создание условий для формирования и развития умения детей распознавать эмоциональные проявления других людей по различным признакам (мимике, пантомимике, интонации);

4) создание условий для принятия детьми своих чувств;

5) формирование способности к открытому проявлению эмоций и чувств различными социально-приемлемыми способами (словесными, игровыми, творческими и т.д.).

Программа включает 23 занятия, продолжительностью по 30-50 минут. Занятия проводятся в подгруппах по 6-8 человек.

Многолетний опыт проведения с детьми занятий по эмоциональному развитию показал, что данную тему необходимо преподносить детям с позиции сказкотерапии и игротерапии. Кроме того, современные тенденции арттерапии говорят о том, что человеку необходимо учиться принимать себя целиком, уметь примирить в себе свои сильные и слабые стороны, позитивные и негативные качества.

Для лучшего понимания детьми изучаемой темы, мы используем термин «настроение» (а не «эмоция») как наиболее понятный детям. В процессе обучения дети изучают различные настроения, свойственные человеку, учатся находить их сильные и слабые стороны, понимать, в каких ситуациях то или иное настроение «приходит в гости» к человеку и обязательно принимать свое настроение. Понимание того, что нет плохих и хороших настроений, что все они необходимы человеку и «приходят в гости» неспроста, способствует принятию детьми своих настроений. Есть настроения, с которыми легче подружиться (Радость, Удивление, Грусть), а есть те, с которыми подружиться сложнее (Страх, Стыд и Злость).

Проведение занятий в игровой форме с использованием методов сказкотерапии и арттерапии позволяет создать сказочную атмосферу, некий особый волшебный мир, в котором существуют все изучаемые нами настроения. Кроме того, на занятиях используются авторские игрушки-настроения, которые позволяют овеществить изучаемую тему и подкрепить детский интерес.

На самых первых занятиях по эмоциональному развитию мы обсуждаем с детьми что такое настроение? каким оно бывает? сколько существует настроений, их несколько или оно одно? где оно находится? можно ли его увидеть? какого оно цвета? можно ли его потрогать? подружиться с ним? Здесь же мы создаем сказочную атмосферу будущих занятий. Дети представляют себе Волшебную страну Настроений с ее обитателями и выражают свои фантазии на бумаге.

На последующих занятиях дети знакомятся поочередно со всеми настроениями, отправляясь к каждому из них в гости. Каждое из настроений живет в своем домике со своей обстановкой. Изучая внутреннее убранство домиков, дети понимают, с какими событиями связано то или иное настроение. Это позволяет им легче понять и рассказать, в каких ситуациях определенное настроение «приходит к ним в гости».

У каждого настроения свой цвет, который выбран не случайно, а с опорой на ассоциации детей, какое настроение с каким цветом ассоциируется и почему. Так, например, желтый цвет у Радости ассоциируется с теплом, солнышком; фиолетовый у Страха – с темной ночью; а красный у Стыда – с розовыми щеками на лице провинившегося.

Для того чтобы лучше понять и принять настроение, мы обсуждаем в какие игры можно поиграть с каждым из них. Такой подход помогает детям взглянуть на свое настроение, как на потенциального друга, с которым можно и нужно дружить.

Довольно интересно происходит знакомство детей со Злостью. Привыкшие к стандартному восприятию Злости как негативного настроения, дети не хотят с ним дружить и принимать его. Однако в ходе обсуждения, мы узнаем, что Злость очень сильное настроение, в нем много энергии, которой оно

может поделиться, но для этого с ним надо подружиться. Важно знать, что Злость – это очень обидчивое настроение. Когда никто не хочет с ним играть, оно обижается и делает так, чтобы люди кругом ссорились, а иногда даже дрались. Злость любит активные и спортивные игры. А еще оно любит играть с воздушными шарами, но не лопать их, а летать на них как на ракете.

Столь нестандартный взгляд на Злость помогает детям увидеть ее положительные стороны и принять данное настроение.

Кроме того, принятию детьми своих настроений способствуют авторские игрушки-настроения, которые присутствуют на всех занятиях. Детям очень нравится их трогать, обнимать. Для них они как живые сказочные персонажи, каждая встреча с которыми всегда интересна, увлекательна и долгожданна.

Использование на занятиях по эмоциональному развитию детей игрушек-настроений пробуждает и поддерживает детский интерес, способствует эмоциональному раскрепощению детей, формированию понимания и восприятия эмоций, развитию умения выражать и принимать свои эмоции.

Эффективность данного подхода отражают результаты диагностики по методике Е.И. Изотовой «Эмоциональная идентификация» и результаты наблюдений за детьми. Методика «Эмоциональная идентификация» была адаптирована под методический материал программы: вместо эмоции «Зависть» мы используем «Стыд», а также в качестве стимульного демонстрационного материала используем авторские картинки-пиктограммы. Диагностика эмоционального развития детей проводится до и после цикла занятий.

Сравнительные результаты диагностического исследования показывают, что использование на занятиях по эмоциональному развитию детей домиков и игрушек-настроений помогает достичь более эффективных результатов: уровень восприятия и понимания эмоций в два раза выше по сравнению с результатами занятий, когда домики и игрушки-настроения не использовались. Дети лучше запоминают эмоции, их отличия, особенности мимического проявления и выражения, а также учатся принимать такие сильные эмоции, как Страх и Злость.

В настоящий момент программа успешно апробирована и реализуется психологом в образовательном процессе в рамках кружковой работы в МБДОУ детский сад №20 «Машенька» комбинированного вида г. Королёв.

Танцевально-двигательная терапия в образовании: возможности и перспективы

Буренкова Е.В.
Москва

Актуальность. На сегодняшний день в образовании предъявляются достаточно высокие требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся, что отражается в ориентации на достижения и баллы, и, соответственно, повышает уровень эмоционального напряжения. Это с одной стороны. С другой стороны - интеллектуальная нагрузка все больше и больше «приковывает» учащихся к парте и к компьютеру, что снижает уровень двигательной активности детей школьного возраста.

Увеличение нагрузки и эмоционального напряжения в связи с требованиями сегодняшнего времени удел не только учащихся, но и учителей. И как следствие мы имеем неутешительные цифры роста заболеваний среди как учащихся, так и учителей. Как будто ослабевает «иммунная система образовательной среды».

Интересно наблюдать за позами учащихся в процессе обучения. Чем старше ученик, тем он больше «распластывается» по парте, как будто "позвоночник совсем перестает держать тело". Еще любопытнее картина в университетах, там студенты, сидя на занятиях, все время ищут опору своему телу, как будто «нет сил». Это как «скульптура» сегодняшнего пространства образовательной среды.

Современная концепция Body Knowledge (Телесное знание) приглашает нас обратиться к телесным смыслам, которые "закодированы" в телесных посланиях. На сегодняшний день существует достаточный доказательная база нейрологических исследований, подтверждающих связь между двигательным развитием и интеллектуальным, навыками социального и эмоционального управления в межличностном взаимодействии.

Что же поможет выстроить эти связи, так необходимые и взрослым и детям в образовательном процессе, где происходит не только обучение, получение знаний, формирования предметных умений и навыков, но и выстраивается система коммуникации и формирования навыков социального взаимодействия?

Обращение к соединенности эмоционального, телесного и интеллектуального. Для этого необходимо расширить представление о возможностях телеснообусловленного эмоционального компонента в образовательной среде.

В основе метода ТДТ лежит феномен «осознанно чувствующее тело». «Это тело, чувствительное к психическим процессам, способное к канализации и рефлексии телесных сигналов через чувства, образы и другие ассоциации « (Буренкова Е.В. ,Бирюкова И.В., 2012).

Чувствующим телом мы обладаем всегда, и чем более ранний возраст, тем чувствительнее тело к эмоциональным аспектам жизни. Таким образом, и в дошкольном и в школьном возрасте важно обращать внимание на телесный компонент как проявление эмоциональной стороны специфики реакции на взаимодействие в образовательной среде.

Модель образовательной среды и ТДТ. В образовательной среде существуют несколько субъектов, которые и являются определяющими в ее создании: педагоги, учащиеся/воспитанники и их родители. Таким образом образуется некая эмоциональная система взаимоотношений в данной среде. Основным показателем успешности пребывания в этой среде является «соответствие» определенным нормам данной образовательной среды.

Следовательно, мы имеем некую модель, где каждый элемент должен обладать определенными свойствами гибкости и стойкости с целью совладания и адаптации к общим правилам и законам системы.

Однако, каждый элемент (субъект) сам по себе обладает определенным набором психологических характеристик, определяющих взаимодействие как между субъектами, так и с материалом обучения и получения навыков. Таким образом, эта система начинает взаимодействовать во взаимосвязи и единстве поведенческих действий, эмоциональных реакций и когнитивного анализа и осмысления.

Получение новых навыков и овладение новыми знаниями максимально успешно проходят в среде, отвечающей вопросам безопасности и познавательной активности. Это, на наш взгляд, возможно при включении эмоционального аспекта взаимодействия между элементами системы в пространстве диалога. В данном случае под диалогом мы понимаем действие, в основе которого лежит стремление и интерес к совместному взаимодействию, что невозможно без «видения, слышания, контейнирования как принятия возможности различных реакций и безопасных прикосновений (телом или словом)» (С.Тортора, 2010). Без диалога невозможно обучение и передача основных знаний, умений, навыков. Именно поэтому любую образовательную систему мы рассматриваем как комплекс диадических связей «семья-ребенок», «педагог/воспитатель – ученик/воспитанник», «семья-образовательное учреждение».

Включение всех уровней взаимодействия (двигательного, эмоционального, когнитивного) в пространстве диалога приглашает нас к поиску некоторого метода, который бы включал все выше перечисленные аспекты. Это метод – Танцевально-двигательная терапия.

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) основывается на признании того, что тело и психика взаимосвязаны: изменения в сфере эмоциональной, мыслительной или поведенческой вызывают изменения во всех этих областях. Работая с телом, мы так же работаем с эмоциональностью и с ментальным уровнем. Прорабатывая какие-то темы через движение, мы изменяем что-то внутри человека, в его чувствах, мыслях.

В ТДТ мы так же опираемся на телесную воплощенность эмоций (при испытывании эмоции происходят физиологические реакции в организме). И поэтому в ТДТ мы можем учиться понимать свои чувства через внимание к своему телу, ощущениям. А так же, влиять на эмоции, которые мы испытываем, через движение трансформировать эти эмоциональные состояния.

«Практика ТДТ изначально верит, что человек должен знать свой телесный опыт и его значения (сенсорные и кинестетические ощущения и эмоциональные состояния), чтобы понимать себя. Наиболее прямое и непосредственное переживание своего «Я», доступное человеку, происходит через тело. Физический опыт мышечных действий и кинестетическое ощущение обеспечивают непосредственное, немедленное знание и переживание «Я» (А.Старк, 1999).

Одним из основных способов взаимодействия в рамках данного метода является кинестестическая эмпатия, которая основана на работе зеркальных нейронов. Без зеркальных нейронов нет контакта, нет спонтанных реакций и нет эмоционального понимания, что в свою очередь влияет на приобретение знаний, умений и навыков при взаимодействии в различных образовательных средах.

Как мы приобретаем эту способность или как она развивается в нас?

Начнем рассматривать это с самого начала нашего обучения, в первичной образовательной среды – существующей в рамках семейного взаимодействия. С появлением концепции, что основу развития составляет межличностное взаимодействие между младенцем и референтным лицом (Д.Винникотт, Д.Стерн) , важно, на наш взгляд, посмотреть на образовательную систему через призму межличностного взаимодействия внутри диады «младенец-референтное лицо». Основу их понимания составляет отражение, за точность отражения и ментализации которых отвечает система зеркальных нейронов.

Система зеркальных нейронов важна для раннего развития ребенка. От рождения ребенок имеет набор зеркальных нейронов. Но будет ли происходить развитие этого набора, зависит от ближайшего окружения ребенка. Основное правило головного мозга – «Use it or lose it», что означает «используй

или потеряешь». «Системы нервных клеток, которыми человек не пользуется, утрачиваются. Реакции зеркального отражения не развиваются сами по себе, они всегда нуждаются в партнере… Ни в какой другой сфере значение межличностных отношений для биологии нашего организма не проявляется так отчетливо, как в зеркальных системах» (Бауер И., 2009).

«Заложенная в нейробиологии человека готовность к спонтанным имитационным действиям представляет собой каркас, на базе которого строятся и развиваются отношения между младенцем и референтным лицом» (Бауэр И., 2009). Новорожденные инстинктивно имитируют движения с первых часов жизни и зеркальные нейроны отвечают за этот процесс (Якобони М., 2011). Исследователи зеркальных нейронов предполагают, что между родителем и ребенком происходит взаимная имитация (младенец имитирует мать, а мать имитирует младенца). «При этом родитель отражает поведение младенца не в точности, а в расширенной форме, обогащенной дополнительными элементами. В результате младенец – еще задолго до развития у него сознания – получает знаки, которые говорят ему, что он узнан, признан, и стимулирует его к дальнейшим резонансным действиям» (Бауэр И., 2009). И, возможно, этот особый вид подражания, основанный на взаимной симпатии, помогает формированию и укреплению зеркальных нейронов.

Привязанность является естественной с нейробиологической точки зрения. Зеркальные отражения на раннем этапе жизни ведут к эмоциональному и телесному переживанию удовольствия. Это наглядно демонстрирует эксперимент, который получил в специальной литературе название «still face procedure» («методика неподвижного лица»). Лицо близкого человека находится на нужном расстоянии от лица ребенка. Если теперь взрослый человек, вопреки собственной эмоциональной интуиции, будет намеренно сохранять неподвижное выражение лица, то ребенок импульсивно отвернется от него. Если эту процедуру повторить несколько раз, это вызовет у ребенка эмоциональный спад: у него снижается готовность повторять попытки обмена мимическими сигналами.

«Из наблюдений такого рода можно и нужно сделать вывод: попытки обращаться с новорожденными или маленькими детьми без эмоций, в соответствии с чисто «рациональными» или «разумными» критериями, ведут к катастрофическим последствиям. Они убивают у ребенка способность вступать в эмоциональный контакт с другими людьми и чувствовать интуитивную связь с ними. Игра с зеркальными имитациями на раннем этапе жизни создает фундамент того, что Дэниэл Гоулман (Daniel Goleman) назвал эмоциональным интеллектом» (Бауэр И., 2009). ребенок, у которого нет достаточного опыта, связанного с проявлением внимания к его чувствам со стороны других людей, особенно референтных лиц, в свою очередь с большим трудом сможет развить у себя эмоциональный резонанс.

В результате экспериментов ученые установили, что уже в двухмесячном возрасте маленькие дети активно стремятся к эмоциональному согласию, гармонии с матерью. И как считает Иоахим Бауэр на этом этапе уже проявляются зачатки эмоционального интеллекта.

Марко Якобони рассказывает об экспериментах с 10-летними детьми. В результате которых, ученые приходят к тем же выводам относительно мозговой активности детей, что и в экспериментах со взрослыми. В ходе эксперимента родители испытуемых также заполняли различные опросники на измерение эмоциональной эмпатии и коммуникативной компетентности. Была обнаружена корреляция между эмоциональной эмпатией и мозговой активностью при наблюдении за чужими эмоциями. Чем больше ребенок склонен к эмоциональной эмпатии, тем сильнее разрядка в области зеркальных нейронов при виде других людей, выражающих свои чувства. А при имитации выражений лица активизируется та же самая нейронная цепь, что и при простом наблюдении, но сильнее (Якобони М., 2011).

Подводя итоги, хотелось бы еще раз отметить, что зеркальные нейроны являются биологической основой для эмоционального интеллекта, именно благодаря им, мы можем понимать другого человека. Мы рождаемся с системой зеркальных нейронов, но развитие происходит только во взаимодействии ребенка и родителей (взаимном подражании, основанном на взаимной симпатии), причем важен именно эмоциональный контакт с ребенком. Ученые делают выводы, что, если чувствам ребенка не уделяли внимания в ранний период его развития, то впоследствии такой человек сможет с трудом входить в резонанс с чувствами других людей, и их понимать. Так же исследования показывают связь между работой зеркальных нейронов и эмпатией в отношении других людей. И именно понимание другого в образовательной системе является одной их краеугольных компетенций, так как невозможна передача знаний без коммуникаций.

В рамках образовательной системы для развития навыков коммуникации между субъектами образовательного процесса было бы полезно включать некоторые техники ТДТ в зависимости от специфики возраста, и собственно процесса обучения. Передача знаний, умений и навыков – это всегда передача, основанная на взаимодействии, получение информации через опыт.

Вот эти техники:

1) Кинестетическая осознанность как осознание своего тела, телесных ощущений. Этот метод позволяет входить в больший контакт с собой, больше понимать и осознавать себя и другого через внимание и осознание телесных реакций своих и других.

2) Кинестестическая эмпатия, помогающая нам понимать другого на невербальном уровне. Здесь хороша техника «Зеркало» как развитие способности понимания других в коммуникативном взаимодействии.

В ТДТ, пробуя движение или позу другого человека, мы можем осознать, как чувствует себя другой. Якобони пишет: «имитация как способ проникновения в чужой внутренний мир». Так же группа хороша тем, что, находясь в зеркале с другими, пробуя разные движения, состояния, наблюдая за другими людьми, мы учимся и разным способам взаимодействия и расширяем свой двигательный репертуар и репертуар реагирования.

3) Невербальное взаимодействие через движение. Позволяет участникам группы вступать в невербальное взаимодействие и развивать эту способность и развивает способность быть в контакте с другими людьми.

4) Символическое выражение или метафоризация, способствует развитию возможности получения знания через образные модели и игру.

5) Различные модификации техники «Body-jazz» (Г.Ротт), адаптированная к специфике конкретного взаимодействия помогает буквально разогреть тело, сделать его «живым», т.к. познавательный интерес возможен только при включении всех сенсорных систем, чего в неподвижном теле невозможно. Данная техника позволяет также простроить телесные связи, что влиять на выстраивании связей между различными аспектами образовательных элементом (несвязанность в теле приводит к несвязанности мыслительных операций (В.Шерборн).

7) Метод М.Чейс как способ развитие коммуникации в действии и движении. Метод М.Чейс объединяет в себе:

- круговую структуру работы, позволяющую участникам видеть друг друга, следовать за лидером и передавать лидерскую позицию;
- ритмическое движение, способствующее единению и сплочению группы;
- зеркало или отражение движения;
- символическое выражение.

Метод Чейс способствует развитию коммуникативных навыков на невербальном (более глубинном) уровне, что является развитием аспекта эмоционального интеллекта, связанного с межличностными отношениями.

Таким образом, использование перечисленных методов ТДТ, помогает в выстраивании коммуникативного взаимодействия на всех уровнях, а также позволяет развить навыки диалоговой коммуникации через оживление системы «зеркальных нейронов» для создания безопасной образовательной среды.

Практика. В вязи с выше изложенным совместно с Ассоциацией танцевально-двигательной терапии (АТДТ, Москва) и Федерацией психологов образования России родился проект, в рамках которого будет проходить повышение квалификации для работников системы образования «ТДТ в образовании».

На курсах повышения квалификации слушатели познакомятся с возможностями решения проблем образовательной среды методами танцевально-двигательной терапии.

Цель: расширение представлений о возможностях двигательного развития в образовательной среде, и знакомство с танцевально-двигательным подходом в решении актуальных задач и проблем в образовании.

Основные темы работы:

Двигательное развитие как основа развития интеллекта;

«Живое» экспрессивное тело как условие успеха в обучении;

Танцевально-двигательный подход к решению задач обучения и развития в образовательной среде;

Персональная эффективность педагога и психолога: технологии успеха. Методы повышения эффективности;

Профилактика профессионального выгорания методами танцевально-двигательной терапии;

Развитие социального и эмоционального интеллекта учащихся в рамках танцевально-двигательного подхода;

Возрастная специфика применения ТД-техник в образовательной среде.

В завершении заметим, что на сегодняшний день в образовательных учреждениях от группы раннего развития до ВУЗов педагоги и психологии все чаще и чаще стали обращаться к двигательной работе. И это является закономерностью в поиске решений вопросов, которые перед нами ставит социальная ситуация, где требования к обучению высоки, а потенциал здоровья учащихся как физического, так и эмоционального все ниже.

Профилактика деструктивных конфликтов в образовательной среде: от отрядов посредников – к школьным службам примирения

Вознесенская И.Н., Кесслер Е.В.,
Центр психолого - медико-социального
сопровождения детей и подростков,
г. Рязань

Анализ предпосылок формирования склонности к насилию и противоправным действиям, экстремистских и террористических взглядов у молодежи показывает, что среди них важную роль играют проявляющиеся в детском и подростковом возрасте склонность к агрессии, к силовому разрешению споров и конфликтов, низкий уровень толерантности и сопереживания по отношению к окружающим, недостаточно развитые навыки рефлексии, понимания и принятия особенностей других людей, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, готовности помогать слабому и поддерживать товарищей, несформированность ценностей ненасильственного взаимодействия и уважения личности каждого человека. Эти же факторы негативно сказываются на социально-психологическом климате в детских коллективах, приводят к росту агрессии и напряженности в школах, формируют повышенную тревожность и склонность к неэффективным формам защитного поведения (деструктивные конфликты, ответная агрессия, «синдром жертвы», употребление психоактивных веществ, суицидальное поведение и др.). В таких условиях искажается процесс социализации и личностного развития школьников, приобретенный негативный опыт переносится во все сферы жизнедеятельности, порождая новые проблемы.

Повысить уровень психологической безопасности образовательной среды, снизить уровень насилия в школьных сообществах посредством системных усилий призван инновационный проект «Школа против насилия», который реализуется в нашем городе с 2012 года. Современные социально-психологические подходы к формированию культуры разрешения конфликтов у несовершеннолетних предполагают, что подростки сами становятся субъектами деятельности, направленной на распространение толерантных установок и ненасильственных способов разрешения проблем во взаимоотношениях с окружающими. Такой подход основан на принципе «от равного к равному», ведь информация от сверстников воспринимается более позитивно и легче усваивается, да и поведенческие модели сверстника или чуть более старшего школьника скорее станут образцом для подражания.

Хорошие возможности для реализации таких подходов на практике предоставляют Школьные отряды посредников, которые являются добровольными объединениями подростков и взрослых. Первая часть проекта посвящена созданию таких отрядов как первой ступени к организации Школьных служб примирения. Проект реализуется в формате сетевого взаимодействия нескольких образовательных учреждений: в проекте под руководством Центра психолого-медико-социального сопровождения участвуют пять рязанских школ. Полученный участниками проекта опыт смогут использовать все образовательные учреждения: он станет основой для организации Школьных служб примирения в других школах города.

На сегодняшний день в школах-участницах проекта созданы Школьные отряды посредников (ШОП), в работе которых участвуют учащиеся 7-10 классов и педагоги. Центр ПМС-сопровождения осуществляет организацию межсетевого взаимодействия и социально-психологическое сопровождение участников проекта. Создание и функционирование ШОП – дело сложное, требующее специальной подготовки. В ходе реализации проекта постоянно возникают вопросы, проблемы, требующие решения и поддержки всех участников. В процессе сетевого взаимодействия используются как уже зарекомендовавшие себя формы работы, так и новые, возникшие в ходе его реализации, способствующие повышению компетентности участников отрядов и более эффективной реализации проекта.

Первоочередной задачей специалистов ЦПМСС была подготовка участников будущих отрядов к их организации и началу работы, ведь стать посредником непросто, даже имея соответствующие личностные качества и склонность к этому. Для подготовки будущих посредников в каждой из школ были проведены тренинги для групп педагогов и учащихся по развитию их конфликтологической компетентности, а также формированию начальных навыков посредничества. После тренингов были уточнены составы отрядов и подготовлена необходимая документация (приказ директора школы, Положение о Школьном отряде посредников, план деятельности ШОП). Также специалистами Центра ПМСС были проведены встречи с педагогическими коллективами всех школ-участниц по проблемам обеспечения психологической безопасности в образовательной среде и роли Школьных служб примирения в этом, чтобы обеспечить поддержку новой структуры со стороны учителей.

К концу первого года реализации проекта было выявлено несколько значимых проблем: недостаточность конфликтологической компетентности родителей и необходимость поддержки учащихся с их стороны, необходимость возобновления составов отрядов на следующий год, а также создание возможности для обмена опытом между отрядами.

Для того, чтобы эффективно решить возникшие проблемы, на втором году реализации проекта была использована форма организации, которая с успехом используется Центром ПМСС уже много лет

–так называемые рабочие группы специалистов социально-психологической службы и педагогов. Были созданы три рабочие группы под руководством специалистов Центра, в которые вошли представители всех проектных школ. Совместный поиск, обмен материалами и апробация разработок в условиях разных школ позволила эффективно достичь целей деятельности групп и найти ответы на поставленные вопросы.

Первая группа работала над созданием системы родительских собраний. Не секрет, что родители учащихся далеко не всегда сами обладают эффективными навыками выхода из конфликтов и порой способствуют усугублению детского конфликта, а также оказывают большое влияние на поведение ребенка и усвоение им способов взаимодействия со сверстниками, в том числе и в случае возникновения противоречий между детьми. Поэтому была подобрана соответствующая тематика родительских собраний. Были разработаны родительские встречи как для начальной школы (с которыми в основном начали взаимодействовать отряды), так и для подростковых классов. Создание и апробация этих методических разработок потребовали большой поддержки со стороны специалистов ЦПМСС, поскольку проведение работы с родителями в интерактивной форме непривычно и трудно для большинства педагогов. В настоящее время почти все школы-участницы проекта самостоятельно справляются с проведением таких родительских встреч силами своих специалистов социально-психологической службы и педагогов-участников отрядов. Также в ходе таких встреч решаются вопросы ознакомления родителей с деятельностью посредников и возможностями помощи Школьного отряда в разрешении конфликтов между детьми.

Для эффективного функционирования Школьной службы примирения необходимо ее постоянное воспроизведение в связи с тем, что учащиеся по окончании школы или другим причинам могут выходить из ее состава. Поэтому вторая группа работала над проблемой создания программы подготовки новых посредников. Эта программа была также апробирована и распространена во всех проектных школах, а в этом учебном году пополнена новыми занятиями для более глубокого овладения техниками посредничества.

Также в ходе реализации проекта возникла и была успешно реализована идея проведения Слётов Школьных отрядов посредников. Первый Слёт был подготовлен рабочей группой под руководством специалистов Центра ПМСС. В этом учебном году тематика Слётов была сформирована при планировании работы проекта на учебный год и определилась по результатам обсуждения с участниками проекта. За два учебных года прошло 5 Слётов, уже сложились определенные традиции их проведения. Каждый Слёт имеет свою тематику и решает важные задачи деятельности отрядов: отработка техник посредничества, моделирование и анализ конфликтных ситуаций, осуществление внутренней работы отряда, профилактическая работа. На Слёт каждый отряд делегирует представителей, которые затем привозят памятки и наработки Слёта, обсуждают его результаты со всеми остальными участниками Школьной службы примирения. Кроме того, происходит сплочение сообщества посредников, укрепляется уверенность в своей деятельности – участники отрядов видят, что у них схожие вопросы и проблемы, которые легче решать сообща. Все это происходит в том числе и за счет создания праздничной атмосферы и положительных эмоций, которые преобладают у участников Слёта. Об этом свидетельствуют наблюдения и отзывы участников Слётов.

Таким образом, материалы, разработанные рабочими группами, составили общую основу методического обеспечения деятельности каждой школы-участницы проекта по организации работы с участниками Школьных отрядов посредников и родителями учащихся.

Как показывает повседневная практика ШОП, необходима более углубленная, отдельная работа со взрослыми участниками отрядов, ведь они занимаются в школе повышением компетентности учащихся-посредников, консультируют посредников в конкретных случаях, проводят работу по воспроизводству отрядов, родительские собрания. Также проблемной является работа над профессиональной позицией педагогов – далеко не все они владеют навыками равноправного партнерства в общении, которого требует посредничество. Для повышения компетентности взрослых, развития их позициии сохранения их мотивации с этого учебного года при нашем центре действует Клуб медиаторов, на котором обсуждаются проблемные вопросы и отрабатываются техники медиации, обсуждаются сложные случаи в работе посредников, чтобы затем на встречах своих отрядов взрослые могли помогать преодолевать трудности ребятам и повышать эффективность работы отрядов. Как отмечали участники Клуба, встречи помогли им найти ответы на конкретные вопросы и наметить конкретные действия, а также получить поддержку коллег.

По-прежнему актуальной задачей остается обеспечение поддержки со стороны педагогов и вовлечение их в деятельность ШОП. В рамках сетевого взаимодействия специалисты Центра ПМСС провели в проектных школах педагогические советы, в которых принимали участие все педагоги школ. На этих встречах поднимались вопросы эффективного разрешения конфликтов между учащимися и механизма обращения в отряд при возникающей необходимости. Как показала практика посреднической деятельности ШОП, классные руководители могут оказать большую поддержку детям при обращениях

за посреднической помощью, а также при организации и закреплении результатов профилактической работы отрядов по предупреждению деструктивных конфликтов и улучшению психологического климата в классных коллективах и школьном сообществе.

Самостоятельно учащиеся-посредники могут помочь пока в несложных конфликтах между учащимся младших классов, в остальном им нужна помощь и участие взрослых.Кроме этого, отряды выполняют важную профилактическую работу. В уже случившемся конфликте проводится работа по предупреждению деструктивного выхода из него, расширению круга участников и усугубления ситуации. Все отряды организуют специальные профилактические акция и игровые занятия для младших классов, что благоприятно сказывается на психологическом климате в классных коллективах, снижает конфликтность и способствуют повышению уровня толерантности, доброжелательного отношения друг к другу, формирует готовность обратиться при необходимости за помощью к посредникам. Участие в работе Школьных служб примирения способствует и личностному росту самих участников отрядов, влияет на выбор ими стратегий поведения во взаимодействии с окружающими. В течение двух лет специалистами Центра проводилась диагностика, показавшая, что ребята, участвующие в отрядах второй год, более толерантны к окружающим и в конфликте более склонны сотрудничать, нежели вступать в отношения соперничества, отвергают насильственные способы взаимодействия. Это отмечают и педагоги, опираясь на свои наблюдения. Важно, что участники ШОП становятся носителями культуры ненасильственного взаимодействия и уважения друг к другу.

Опыт, наработанный в ходе сетевого взаимодействия, позволил в этом учебном году начать реализацию двухгодичной Комплексной программы поддержки школ в деле создания Школьных служб примирения «Мосты». Сейчас в этой программе участвуют 5 рязанских школ. Таким образом, Школьные отряды посредников сформированы и начали свою деятельность уже в 10 школах нашего города. Участники новых отрядов также прошли тренинговую подготовку в Центре ПМСС и уже принимают участие как в Слётах Школьных отрядов посредников, так и в работе Клуба медиаторов.

Ближайшей перспективой проекта является взаимообмен опытом со школами, участвующими во второй части проекта «Школа против насилия», работающей над созданием системы противодействия буллингу в образовательной среде. Это не только предусмотрено планом, но и обусловлено естественным развитием деятельности Школьных отрядов посредников, которые сталкиваются с обращениями в ШОП жертв систематических издевательств со стороны сверстников. Эти обращения вызывают значительные затруднения у участников ШОП, случаи буллинга они определяют как «сложный, затянувшийся конфликт» и понимают, что работа с ними должна проходить по-другому. С другой стороны, школы, участвующие во второй части проекта, видят необходимость привлечения активных учащихся к работе по предупреждению и преодолению буллинга, уже создают антибуллинговые группы учащихся и приходят к необходимости создания Школьного отряда посредников, а в дальнейшем и Школьной службы примирения.

Участники проекта неоднократно представляли свой опыт как на научно-практических конференциях специалистов социально-психологической службы, так и на совещаниях руководителей образовательных учреждений. Наиболее заинтересованные руководители придают большое значение деятельности Школьных отрядов посредников для повышения безопасности образовательного пространства в их учреждениях и ставят перед своими специалистами задачу их создания. В следующем учебном году у них есть возможность присоединиться к программе «Мосты». Таким образом, в ходе реализации проекта происходит как развитие компетентности и возможностей деятельности Школьных отрядов посредников и их влияния на безопасность образовательной среды, так и расширение сообщества педагогов и учащихся, участвующих в этой работе, что позволяет этим отрядам стать полноценной и эффективной основой Школьных служб примирения.

Литература:

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

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

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

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

Условия проживания детей в мегаполисе,
как фактор их социально-психологического благополучия

Войтенко М.Ю.,
лаборатория социальной и экономической
психологии ИП РАН,
г. Москва

В настоящее время исследователи проявляют повышенный интерес к изучению условий, факторов и показателей благополучия личности. Подтверждением этому можно принять и факт выбора темы 28 Международным Конгрессом по прикладной психологии, который прошел в июле 2014 г. в Париже («From Crisis to Sustainable Well-Being»). Илона Бонивелл выделяет несколько причин, в силу которых благополучие (well-being) как область психологических исследований процветает в западном обществе: первая состоит в том, что качество жизни становится важнее, чем показатели экономического процветания; вторая – личное счастье становится более важным в связи с тенденцией к индивидуализму; и третья, наиболее связанная с самой отраслью исследований – разработан ряд достоверных методов измерения благополучия, благодаря которым эта область смогла превратиться в серьёзную и признанную научную дисциплину (Бонивелл, 2009) .

Как показал анализ психологических исследований одни авторы при изучении благополучия делают акцент на его объективных показателях. Таких как уровень доходов, состояние физического здоровья, жилищные условия, состояние окружающей природной среды и др., фактически приравнивая это понятие к объективному критерию качества жизни человека (Покровский, 1994; Козлова, 2014; Кижикина, 2011 и др.). Другие же напротив, акцентируют свое внимание на его «внутренних» показателях, определяя феномен как «субъективное благополучие» (Куликов, 2004; Шамионов, 2004; Хащенко, 2011 и др.).

В отечественных исследованиях факторов субъективного благополучия личности (СБЛ) можно выделить два направления. В рамках первого изучаются социальные, социально-психологические, индивидуально-психологические характеристики личности, выступающие в качестве предикторов, «внутренних» или «внешних» факторов, обуславливающих СБЛ. Речь идет о предпочитаемых копинг – стратегиях, особенностях темперамента и характера, экстравертированности / интровертированности личности, оптимизме /пессимизме и т.п., также учитываются пол и возраст и т.п. Второе связано с рассмотрением субъективного благополучия как фактора или предиктора адаптивного поведения, условия его успешной социализации. Западные исследователи выделяют две группы факторов: объективные (доход, занятость, брак, религия, здоровье, жилищные условия) и субъективные (восприятие жизненных условий, адаптивность, личностные характеристики: интернальность, темперамент, экстравертированность и т.п.) (Аргайл М., Динер Э. и др.). Особое внимание уделяется изучению объективных факторов СБЛ. По данным исследователей объективные показатели хороших условий жизни хотя и коррелируют с показателями СБЛ, но данная связь не устойчива. Условия жизни не оказывают прямого воздействия на переживание благополучия личностью, их влияние опосредствовано субъективными образами (представлениями) этих условий в сознании человека (Куликов Л.В., Нартова -Бочавер С.К. и др.).

Тем не менее проблему субъективного благополучия невозможно рассматривать в отрыве от окружающей человека среды, от территориально-природных, предметно-пространственных условий его проживания, от его социального окружения. В рамках нашего исследования нас особенно интересует благополучие личности на этапе первичной социализации, а точнее, благополучие дошкольника. По мнению К. Лийк пространственная среда (внутри и вне дома) и то, как ребенок использует эту среду и какие у него для этого существуют возможности - один из самых важных факторов его развития. (Лийк, 1988).

Исследователи единодушны во мнении, что субъективное самочувствие личности в период ее интенсивного формирования (т.е. на этапе детства и в подростковом возрасте) имеет непосредственную связь с окружающей ее обстановкой (Захаров А.И., Сибирева М.Ю., Репина Т.А. и др.). Безусловно, на этом этапе важную роль играют и условия проживания личности в семье, в частности психологический климат семьи, включая детско-родительские отношения, отношения сиблингов, семейные ценности и традиции, а также социально-психологические характеристики родителей и т.п. Тем не менее важным остается вопрос о значимости объективных условий проживания формирующейся личности, в том числе условий городской среды и мегаполиса.

В настоящее время в отечественной психологии проведено несколько исследований восприятия предметно-пространственной среды города ее жителями (Ванина (Цыганкова) О.Е. и Шемелина О.С., Габидулина С.Э. и др.). В ряде работ рассматриваются условия проживания в городе как фактор формирования личности, ее психологического благополучия, психического состояния, а также как фактор социально-психологических характеристик различных групп населения (Богомаз С.А., Дробышева Т.В.

и др.).

Следует отметить, что в вышеизложенных и других работах затрагиваются не все проблемы взаимодействия городской среды и личности, поскольку субъективное благополучие личности в условиях проживания в городе во многом зависит и от размера (большой или малый город, мегаполис или региональный центр), исторической планировки, удаленности от центра, региональной специфики, экономической жизни города и т.п. характеристик. Кроме того одни и те же факторы городской среды поразному воспринимаются и оказывают воздействие на субъективное благополучие взрослого и ребенка.

Условия мегаполиса существенно отличаются от условий малых и больших городов не только по своим объективным характеристикам, но и по тому воздействию, которое они оказывают на субъективное благополучие его жителей, поскольку «большие города - это не увеличенные копии малых и не уплотненные копии пригородов» (Джекобс Дж., 2011., с.44). Они имеют специфические характеристики, среди которых: особенности коммуникационных процессов, страхи, стрессы и т.п., порождаемые высокой плотностью населения и пр.

Анализ литературы показал, что важнейшей отличительной особенностью мегаполиса является специфика коммуникаций (Г. Зиммель, М. Вебер, Ч. Кули и др.). В современном мегаполисе коммуникации отличаются ориентацией на ближайшее окружение (родственники, друзья), низким контролем общества за личной жизнью горожан, потребностью в уединении и т.п. На это обращали внимание М. Раудсепп, М. Хейдметс, Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева и другие исследователи. В частности, Л. Вирт пишет о том, что человек избегает любые социальные связи, кроме самых поверхностных, Ф. Теннис и Э. Дюркгейм указывают на формализацию отношений, Л. Уорс обращает внимание на перенаселенность и связь ее с поверхностными человеческими контактами, М. Хейдметс указывает на анонимность и безличность общения.

Не последнюю роль здесь играет и фактор «возраст». Так, доказано, что взрослый – адаптируется в городской среде, а ребенок – социализируется в ней, в меньшей степени приспосабливаясь к специфике городской среды, а в большей – принимая ее за естественные условия своей жизнедеятельности. На этапе первичной социализации личности множественность порождаемых городской средой факторов усиливается особенностями проживания ребенка в семье, его системой отношений со значимыми другими (сверстниками, чужими взрослыми). Тем не менее исследователи подчеркивают значимость на этапе первичной социализации предметно-пространственной среды, так, М. Раудсепп в качестве негативных эффектов проживания детей в высотных домах отмечает: отсутствие возможностей для игр - шум и нехватка пространства; плохие условия для наблюдения за детьми и т.п. Х.Э. Штейнбах пишет, что проживание детей в "спальных районах" приводит к ограничению их восприятия, которое даже несмотря на адаптацию человека к негативным условиям, приводит к меньшей гибкости когнитивных структур. В работе М. Хейдметса отмечается важность наличия у ребенка объектов личного контроля (своего стола, уголка или комнаты). Их отсутствие влияет на степень конфликтности детей и их родителей и т.п.

Таким образом, одним из основных социально-психологических эффектов проживания в современном мегаполисе является специфика коммуникации. Проживание в мегаполисе по нашему мнению будет отражаться прежде всего на *социально-психологическом благополучии* личности (СПБЛ), которое на этапе первичной социализации выражает отношение личности к себе и значимым другим и характеризуется переживанием удовлетворенности своим статусом, образом я, межличностными отношениями и включает рефлективные оценки восприятия того, как относятся к ней другие. На этапе первичной социализации СПБЛ зависит от автономности ребенка и сформированности самоконтроля. Первое может быть рассмотрено как предпосылка СПБЛ, второе – как условие достижения личностью удовлетворенности системой отношений. Достижению социально-психологического благополучия личности в мегаполисе могут мешать и такие характеристики городской среды как повышенный уровень шума, большие расстояния и пространственное рассредоточение деятельности людей, высокий темп жизни, перенаселенность и связанное с этим присутствие большого количества незнакомцев на улице, проживание в высотных домах, интенсивное движение транспорта. В связи с этим актуальность исследования связана с выбором оптимальной совокупности факторов, определяющих социально-психологическое благополучие личности на этапе ее первичной социализации в условиях мегаполиса. В эмпирическом исследовании предполагается осуществить анализ выраженности показателей социально-психологического благополучия детей в зависимости от объективных условий их проживания в мегаполисе, а также рассмотреть различия в социально-психологических характеристиках семьи и родителей дошкольников, проживающих в разных условиях мегаполиса ("ветхое жилье", "элитный фонд", "стандартный жилой фонд" и т.д). В исследовании будут использованы авторская анкета для родителей с целью изучения условий проживания семьи в мегаполисе и анализа межпоколенческих взаимодействий, методика "Семья глазами ребенка" (авт. Т.В. Дробышева и И.Н. Микиева) для изучения представлений ребенка о психологическом климате в семье, авторский тест "Мегаполис глазами ребенка". Данные, полученные в исследовании, могут быть применены в целях организации программ

профилактики психологического неблагополучия у детей старшего дошкольного возраста, а также в целях оптимизации предметно-пространственной среды.

Литература:
1. Бонивелл И. Ключи к благополучию.// М.: Время, 2009.
2. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. // Саратов, 2004.
3. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь //Логос, 2002. № 3-4. http://www.ruthenia.ru/logos/number/2002_03-04_34.htm
4. Раудсепп М.// Человек. Общение и жилая среда. / Под ред. Ю. Орна, Т. Нийта. Таллин, 1986. С.115-147.
5. Хейдметс М. // Человек, среда, общение. / Под ред. Х. Миккина, Ю. Орна. Таллин, 1980. С. 26-47.
6. Джекобс Д. Смерть и жизнь больших американских городов.//М.: Новое издательство, 2011.
7. Лийк К. // Средовые условия групповой деятельности. / Под ред. Х. Миккина, Таллин, 1988. С.71-86
8. Дробышева Т.В., Войтенко М.Ю. Социально-психологическое благополучие детей в условиях мегаполиса: методологические основы исследования. // Изв. Сарат. ун-та. Нов сер. Сер. Акмеология образования. 2015. Т4, выпуск 1(13). С. 21-25.

Эвристичность культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории развития детского коллектива А.С.Макаренко для исследований школьного буллинга

Волкова Е.Н.,
СПбГУ, факультет психологии
НГПУим. К.Минина,
.г. Санкт-Петербург и Нижний Новгород

Зарубежные исследования одной из наиболее актуальных проблем современного детства – насилия и жестокого обращения с детьми - отличаются рядом специфических особенностей. С одной стороны, обозначение американским педиатром Г.Кемпе в 1961 году самого феномена насилия над ребенком (феномен Childabuseandneglect или CAN- феномен) породило множество эмпирических исследований этого явления. Сегодня исследования распространенности насилия, различных его форм - от синдрома «shaken baby» у младенцев до проявлений подросткового буллинга, изучение виктимного и агрессивного поведения детей, явления поливиктимизации и т.п. обладают обширной фактологической базой. Результаты этих исследований обобщаются в научных публикациях в специальных журналах («Child abuse and neglect», «Childabusereview» и др.), сообщаются на конгрессах и конференциях национального и международного уровня.

С другой стороны, большинство этих исследований отличается либо широкой вариативностью методологических позиций исследователей, либо их методологической и теоретической неясностью. Чаще всего это теории и/или теоретические конструкты, описывающие и объясняющие конкретные проявления тех или иных нарушений у ребенка в рамках идеографического подхода; констатацию различий по возрастному и половому признаку, социальному статусу и т.п. различных групп респондентов; изменения в эмоциональном состоянии и/или в развитии конструктивных поведенческих навыков у различных групп детей и взрослых в результате программ терапевтического или информационного содержания. Вместе с тем, можно констатировать, что поиск общих закономерностей, а тем более, выявление условий и механизмов личностного и социального развития детей в противовес описанию как негативной , так и позитивной линии развития остается пока не решенной задачей .

Следует отметить, что насилие как феномен социальной действительности и предмет научного исследования весьма труден для изучения в силу ряда причин объективного и субъективного характера. Во-первых, существует известная неопределенность в понимании насилия. Например, определение насилия над детьми, предложенное Всемирной организацией здравоохранения в 1999 г., слишком многословно и обширно. По сути, в этом определении отмечено все, что мешает ребенку полностью реализовать свой жизненный и личностный потенциал. Сюда относятся и активные действия угрожающего характера в отношении ребенка (например, физическая и сексуальная агрессия), и действия игнорирования и отказа ребенку в удовлетворении его ведущих жизненных потребностей (например, пренебрежение ребенком, отказ предоставлять ему пищу и т. д.). Возможно, поэтому во многих исследованиях понятие насилия относится к числу понятий, не требующих специального пояснения. Во-вторых, насилие над детьми представляет собой комплексную проблему, поэтому для ее решения наиболее эффективным является системный междисциплинарный подход, основанный на профессиональном взаимодействии специалистов разной ведомственной принадлежности: образования, медицины, социальной работы, правоохранительных и правозащитных органов. Эти специалисты и представители различных научных дисциплин вкладывают разный смысл в понятие насилия. В -третьих, сильная нагруженность субъективными эмоциональными переживаниями и исследователя, и респондента, различные

социальные и профессиональные стереотипы выступают барьерами для получения точной картины и оценки масштаба насилия в том или ином обществе, государстве, учреждении, социальной группе. Такая неопределенность в пониманииCAN-феномена ограничивает, на наш взгляд, возможности функционирования действенной и дружественной ребенку системы защиты детей, в особенности , в вопросах профессионального взаимодействия с пострадавшим ребенком и организации помощи ему и его социальному окружению. Поэтому поиск надежной методологической основы изучения проблемы насилия над детьми становится актуальной научной и практической задачей.

В российской науке существуют , по меньшей мере, две теории, позволяющих в ответить на основные методологические вызовы изучения CAN- феномена. Это культурно-историческая теория развития Л.С.Выготского и теория развития детского коллектива А.С.Макаренко.

Одной из самых эвристичных идей, раскрывающих детерминанты и психологические механизмы развития ребенка, является понятие социальной ситуации развития (Л.С.Выготский). Это своеобразное, специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития определяет содержание и динамику всех основных личностных достижений ребенка. Она определяет направление и содержание превращений внешних воздействий и условий во внутреннюю сущность растущего человека. Эти превращения не совершаются механически, они трансформируются, преломляются через переживание ребенка, через его эмоциональный опыт. Социальная ситуация развития - это основное условие развития ребенка, это не только и не столько характеристики среды жизни, сколько особенности переживания, отношения ребенка к окружающему миру и людям. Модальность этого переживания (какое оно - положительное или негативное, подавляющее или инициирующее к действиям) напрямую зависит от такого, каковы отношения к ребенку со стороны других людей - взрослых и сверстников.

О.А.Карабанова представляет структуру социальной ситуации развития как совокупность объективной социальной позиции ребенка и системы социокультурных ожиданий, норм, требований (объективный аспект социальной ситуации развития), с одной стороны, и систему ориентирующих образов (или переживаний), определяющих отношения и сотрудничество ребенка и взрослого (или, добавим, другого ребенка или группы других детей), составляющих субъективный аспект социальной ситуации развития - с другой. Вероятно, оба аспекта социальной ситуации развития находятся в динамическом соотношении: один из аспектов инициирует появление другого и наоборот. Так же как объективная социальная позиция может порождать различные по модальности образы и переживания ребенка, так и сами образы и переживания могут порождать нормы, ожидания и требования, формируя объективную социальную позицию ребенка (например, в подростковой группе). Это очень важно при объяснении, например, причин подросткового буллинга – систематической травли ребенка в школе. Их несколько. Во-первых, это закрепленные традиции в социуме, пропагандируемые средствами массовой информации. Развитие и функционирование школы напрямую зависит от экономических, политических, социальных, культурных традиций и тенденций развития общества: если в обществе насилие становится обыденной реальностью, то это неизбежно проецируются на школу, а школа, в свою очередь, транслирует все социальные угрозы на детей. Во-вторых, наличие в школе определенной «политическую» системы, включающей агрессивные взаимоотношения внутри педагогического коллектива, в том числе авторитарно-директивный стиль управления и отсутствие обоснованной системы педагогических и профессиональных требований, закрепленные социальные роли полноправного диктатора и бесправного подчиненного, жертвы и насильника и в отношениях педагогов друг с другом, и в отношениях педагогов с детьми, и в отношениях детей друг с другом. В-третьих, общий психоэмоциональный фон школы с высоким уровнем тревожности и учителей, и учеников в совокупности с их неумением контролировать собственные эмоции и регулировать свои эмоциональные состояния.

Эти причины оказываются наиболее существенными, однако на уровне индивидуального сознания они далеко не всегда признаются таковыми. Если спросить директора и педагогов школы о том, почему те или иные школьники проявляют насилие по отношению к своим сверстникам, более младшим детям или даже тем же педагогам, то ответы чаще всего будут связаны с личностными особенностями детей, их характером, ценностями, установками, привычками. Точно также при анализе случаев насилия педагога над ребенком директор школы, другие педагоги будут искать причины жестокости в личностных диспозициях насильника. Несомненно, существуют определенные индивидуальные предпосылки к совершению насильственных и агрессивных действий в отношении другого человека, однако только предпосылки. Они становятся действием только в том случае, когда ситуация и внешние по отношению к ребенку условия жизни в школе к этому располагают (объективный аспект социальной ситуации развития) и эти ситуация и обстоятельства вызывают сильные эмоциональные переживания у детей (субъективный аспект социальной ситуации развития). Важно подчеркнуть, что буллинг процветает в школе, если и позиция обидчика , и позиция жертвы эмоционально привлекательные и «социально удобны» для всего школьного сообщества.

Характерной особенностью буллинга является то, что неоднократное физическое, психологическое, социальное или вербальное нападение осуществляется теми, чья власть формально или ситуативно выше. Это означает, что обидчиками в школе часто становятся не только общепризнанные школьные хулиганы, но ученики с высоким социальным статусом и нормативно закрепленным преимущественным социальным положением в школе и в классе. Внешне в глазах педагогов такие ученики часто выглядят весьма благополучными, более того, они часто являются школьными активистами и хорошо и отлично успевающими учащимися.

Уникальные педагогические идеи А.С.Макаренко также позволяют понять и объяснить возникновение и сущность школьного буллинга. Детский коллектив - особое социальное образование, где присутствуют как общие закономерности существования социальной группы и коллектива, так и специфические особенности. Как в любой социальной группе, в детской группе образуются свои нормы, правила и традиции, однако в детских группах эти образования подвержены значительному влиянию общества и взрослых групп, например педагогических коллективов. Важность для ребенка и в особенности – для подростка быть частью единой детской группы подчеркивается в работах педагога. В детском коллективе ребенок на основе непосредственного опыта, даже сопряжённого с негативными переживаниями, может почувствовать, что такое самоуправление, писанные и неписанные нормы жизни и правила поведения, система требований к личности, соподчинение и другие способы освоения социальности. Это объясняет, например, почему, несмотря на то, что дети- жертвы буллинга испытывают боль и тяжелые эмоциональные переживания от физических и психологических нападок, они не стремятся разорвать отношения с обидчиками –сверстниками и готовы их терпеть. Принципы развития детского коллектива (гласности, ответственной зависимости, закон перспективных линий, параллельного действия), стадии его формирования, закономерности появления аристократии – командной касты, методы влияния на отдельного ребенка через коллектив позволяют понять и раскрывают социально-психологические механизмы буллинга в подростковой группе.

Психологические механизмы воспитания А.С Макаренко связывал с переживанием ребенком ценности своего коллектива и каждой личности в нем, через переживание ответственности и долга. Конечно, важное место занимает вопрос о том, управляемы ли процессы жизни в детском коллективе или они складываются стихийно. И в этом случае, ведущую роль, определяющую качество жизни подростка в школе, играет то, какие нормы и ценности доминируют и поддерживаются в общностях более высокого уровня.

Достижения культурно-исторической теории Л.С.Выготского и теории развития детского коллектива А.С.Макаренко трудно переоценить для решения методологических проблем изучения CAN-феномена и его проявлений (например, школьного буллинга). Несмотря на то, что зарубежные исследования проблемы насилия над детьми сегодня значительно информативнее в сборе и анализе данных, конструировании эффективных программ помощи и профилактики , достижения отечественной науки обладают большим объяснительным и прогностическим потенциалом. При использовании в междисциплинарных исследованиях культурно-исторической теории Л.С.Выготского и теории развития детского коллектива А.С.Макаренко в качестве методологических основ изучения CAN-феномена в российской действительности можно ожидать качественного изменения в организации системы помощи пострадавшим детям, системы профилактики насилия и в целом, системы защиты прав детей.

Характеристики профессионального понятийного мышления педагога-психолога

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

Понятийное мышление («мышление понятиями», «мышление в понятиях») обычно рассматривается в педагогике и психологии как одно из проявлений абстрактно-логического вида мышления и исследуется в отношении его формирования, структуры, функционирования в познавательной деятельности. Но формирование понятий и оперирование ими осуществляется во всех видах деятельности, включая профессиональную, которая требует решения и теоретических и практических задач, самостоятельной ориентировки в проблеме, обоснования цели, конструирования системы действий, нахождения способов сочетания мышления и поведения. Тем не менее, в исследованиях профессиональной деятельности и профессионального мышления роль понятий, способы оперирования ими, понятийные составляющие профессионального мышления практически не рассматриваются, растворяются в рассмотрении ориентировочной основы действий, общей логики мышления, научной и практической составляющих профессионального мышления.

В настоящей статье мы постараемся обосновать наш взгляд на природу и содержание профессионального понятийного мышления педагога-психолога (включая основную причину трудностей в его формировании) и изложить целевые ориентиры планирования и реализации процесса обучения, направленного на его развитие.

Мы считаем, что для определенных профессиональных областей (наука, гуманитарные практики, информационные технологии, лингвистика и т.д.) понятийная сторона мышления является важнейшей и можно говорить о понятийном профессиональном мышлении. Во-первых, профессиональное мышление – это мышление человека, включенного в трудовую деятельность, формирующую особую, социально отграниченную и личностно значимую часть общей реальности, являющуюся таким пространством жизни человека, которое отражается в его сознании как относительно независимая, связная, иерархизированная целостность – профессиональную действительность. Профессиональная действительность задает предметную специфику профессиональному мышлению, направленному на осмысление и постановку специфичных для трудовой деятельности целей, на решение ее проблем и задач (включая когнитивные представления, нормы, ценности) и формирует у субъекта труда профессиональную картину мира и картину профессионального мира, которые в свою очередь влияют на выполнение деятельности. Во-вторых, профессиональное мышление, как мышление субъекта труда может быть охарактеризовано не только через то «пространство», в котором оно разворачивается, но и через его объекты, содержание, структуру, включая те единицы, которыми оно оперирует. В профессиональном мышлении, как деятельности, присутствует целостный образ профессиональной действительности, сочетаются личные, социальные, ситуационные цели, задачи, действия, операции, что обусловливает «зону свободы» в его формировании и развитии. Поэтому сформированность единой понятийной системы, выраженной в фиксированных терминах и позволяющей категоризировать и сопрягать представления о профессиональной действительности, о субъектах и объектах деятельности, формировать индивидуальные единицы мышления, а также формулировать и аргументировать собственные представления на терминологическом уровне является важной стороной профессионального мышления. Понятия становятся способом систематики, обобщения и освоения элементов, свойств, связей, целостности профессиональной действительности, формирования, развития, репрезентации субъективной профессиональной картины мира и картины профессионального мира.

Наиболее точно определение понятийного мышления дано, на наш взгляд, М.А. Холодной: «понятийное мышление – это систематизированная и обобщенная форма познавательного отражения релевантных (по отношению к объективной ситуации и целям познающего субъекта) связей и отношений действительности, опосредованная процессами интериоризации и экстериоризации понятийных знаний с участием языка»» (4, с. 62.). Поэтому мы считаем, что профессиональное понятийное мышление – это логически выраженная форма отражения через ключевые понятия профессиональной действительности, проявляющаяся как сторона профессионального мышления, которая позволяет адекватно отражать профессиональную реальность в ее научных и практических аспектах, создавать ее идеальные модели и презентовать их в форме терминов, а также обосновывать системы профессиональных действий.

С позиций теории поэтапного планомерного формирования умственных действий роль понятийного мышления можно писать как объектную сторону ориентировочной части познавательного действия (отображение особенностей объекта действия), которая описывается «обычно в терминах объектного содержания действия: на что в объекте нужно ориентироваться, какие отношения выделять, какие операции и как производить» (3, с. 147), тогда как субъектная сторона познавательного действия, отражающая «актуализацию человеком субъективной значимости ситуации и процесса формирования цели и содержания действия» и которая «должна описываться в терминах психологической структуры человеческой деятельности» (3, с. 147) обеспечивается концептами. Понятийное мышление обеспечивает способность самостоятельного составления ориентировочной основы любых профессиональных действий, достижение гармонического соответствия «содержания смыслового, целевого и исполнительного компонентов ориентировки» (3, с. 148). На наш взгляд, нужно дополнить эти положения и фактом, отмечаемым М.А. Холодной: понятийное мышление отвечает не только за усвоение «готовых» понятий и следование определенным познавательным нормам, «но и за порождение новых ментальных содержаний, которые изменяют существующие понятия и нормы вплоть до появления новых парадигмальных понятийных систем. Именно благодаря работе понятийного мышления индивидуальный субъект оказывается способным понимать существо происходящего, т.е. с помощью субъективных средств строить объективную ментальную «картину» действительности и руководствоваться ею в своей деятельности» (4, с. 11).

Профессия педагога-психолога, на наш взгляд, требует того, чтобы понятийная сторона профессионального мышления была глубоко развита. Без понятийного мышления педагог-психолог не сможет освоить общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции, такие, например, как владение историческим методом, способность учитывать общие и специфические закономерности

и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся, использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности и т.д. Компетентностный подход, заложенный в федеральных государственных стандартах профессионального образования, проекты профессиональных стандартов ориентированные на отражение профессиональной деятельности (ее областей, объектов, видов, целей, содержания, функций) предполагают, что профессионал обладает развитым профессиональным мышлением, обеспечивающим адекватное понимание ситуаций, эффективность постановки целей, решения проблем и задач, возникающих в деятельности.

Ведущее место в профессиональном мышлении педагога-психолога должно занимать понятийное освоение научных понятий. Они предоставляют возможность увидеть теоретические стороны любых конкретных ситуаций, с которыми профессионал может встретиться в своей деятельности: субъект деятельности может не только искать общие признаки объектов ситуации, но и увидеть проявления фундаментальных сторон реальных и идеальных объектов. Это отмечается и гносеологами. Например, Д. Перри, обращает внимание на то, что концепты универсалий («виды, свойства, отношения, состояния, и так далее») возникают в нашем мышлении тремя путями – 1) соединение общих представлений с конкретными объектами; 2) «приходят на ум в общих мыслях о различных их видах»; 3) когда «в мышлении сами универсалии становятся объектами» (6, p. 139-140). Применительно к профессиональному мышлению можно сказать, что задачи профессиональной деятельности могут решаться не только через применение знаний, поиск аналогий и обращение к опыту, но и через осмысление общих универсальных (родовых) характеристик компонентов профессиональных ситуаций. Именно освоенность системы научных знаний задает в мышлении профессионала целостную картину профессиональной действительности, охватывающей образовательную среду, способы деятельности, систему отношений (включая этические аспекты).

Основной причиной, вызывающей затруднения в формировании профессионального понятийного мышления, является, на наш взгляд, сложность перехода от обыденного к научному знанию психологии и педагогики. Любое слово, имеющее отношение к психологическим и педагогическим понятиям («память», «чувство», «обучение», «развитие» и т.п.) актуализирует общежитейский опыт как регулятор распознавания содержания и объема слова, но профессиональное понятийное мышление в ситуации профессиональной деятельности требует проводить определенную родовидовую рекогносцировку в координатах цели действий, системы научно обоснованных знаний и характеристик ситуации. При отсутствии такой рекогносцировки педагог-психолог действует либо продолжая выполнять действия по обыденным представлениям о достижении цели, либо отрывается от практики. Обыденный уровень отражения профессиональной действительности «закрепляет» профессиональные стереотипы, тормозит выход за рамки отдельных ситуаций, не позволяет увидеть реальные проблемы своей деятельности и определить пути их решения. Исследователи отмечают: «Когда мы приближаемся к новой ситуации, наши знания, основанные на предыдущем опыте, будут влиять на нашу способность определять и представлять проблему правильно. На самом деле, мы можем не заметить существование проблемы, если она противоречит нашим прочно удерживающимся ожиданиям. Кроме того, что индивидуум имеет вводящие в заблуждение ожидания или схемы решения проблемы, либо из-за кристаллизовавшегося опыта, эффектов вводящего в заблуждение контекста, он может испытывать трудности, при попытках гибко осмыслить дилемму». (7, p. 26).

Психологические и педагогические понятия фиксируют сущностные проявления психики и педагогической деятельности – тех областей действительности, знания о которых имплицитно существуют в обыденном социальном и индивидуальном опыте, порождая феномен так называемой «обыденной», «популярной» науки, где понятия «не только употребляются в быту для объяснения и предсказания поведения людей, но и влияют на формирование собственно научного знания…, которое включает значительный объем неформулируемого неявного знания» (1, с. 79). На наш взгляд, именно это неявное знание, основанное на обыденном опыте, зачастую мешает усваивать родовидовые, научно выверенные представления о психологических и педагогических понятиях.

Зачастую затрудняют проявления самостоятельного понятийного мышления и усвоенные субъектом деятельности так называемые «памятки», «алгоритмы», «шаги» и т.п., в которых предлагается жесткий алгоритм действий без объяснения его оснований. В самом по себе таком подходе ничего плохого нет, но если алгоритмы действий воспринимаются как обязательный к выполнению порядок действий, за пределы которого смысл не распространяется, когда шаг алгоритма выполняется в силу «предписанности», а не потому, что понятна его логика, понятийная наполненность для выполнения задачи, стимулируются элементы допонятийного мышления.

Формирование понятийного мышления в общепсихологическом плане рассматривалось в отечественной психологии со времен анализа Л.С. Выготским основных форм комплексной системы (типы

комплекса), лежащих в основе обобщений, возникающих в мышлении ребенка (от ассоциативной до псевдопонятийной, См. 2, С. 141-148). В общепсихологическом плане процесс формирования новых понятий отражен в подходе В.В. Давыдова: вначале ориентация в ситуации задачи требует нового понятия, затем следует овладение образцом преобразования материала, фиксация отношения в модели, выведение условий и способов решения задач.

Однако освоение теоретического обобщения в учебной деятельности, не гарантирует того, что понятия будут актуализироваться и использоваться в профессиональной деятельности. Здесь важную роль играет специфика самих понятий, выработка их общей основы в виде научно обоснованного общего представления о психике и педагогической деятельности – определенного «концептуального пространства в мышлении людей» (5, p.4), или, используя подход М.А. Холодной – концепта как ментальной структуры, которая «в процессе своего функционирования порождает определенное ментальное пространство со своей топологией, метрикой и динамикой, в рамках которого, в свою очередь, строится ментальная репрезентация происходящего (актуальный ментальный образ, характеризующий определенный уровень понимания того или иного явления действительности)» (4, с. 61.). »: «понятие – это внешняя относительно субъекта единица знания которая может быть им усвоена. При этом если концепт – ментальная структура «внутри» индивидуального ментального опыта, то «понятие – это внешняя относительно субъекта единица знания которая может быть им усвоена» (4, с. 82).

Мы пытаемся формировать понятийное профессиональное мышление у будущих педагогов-психологов, используя задания трех типов: 1) специальная работа по осмыслению, уточнению, формулировке понятий, связанных с рассматриваемым учебным материалом; 2) выделение связей между целями и задачами профессиональной деятельности и понятийным изложением содержания профессиональных ситуаций и профессиональных действий; 3) организация рефлексивной работы студентов над своими приемами дефинитивной деятельности.

Опыт нашей работы при преподавании таких дисциплин, как «Введение в профессию», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», «Качественные и количественные методы психолого-педагогических исследований» показывает, что формирование профессионального понятийного мышления может быть эффективным, если соблюдаются такие условия, как: соблюдение осмысленного перехода от обыденных к научным понятиям; уделение при выработке и анализе понятий первоочередного внимания поискам единой систематики «сверху», когда находится связь родовых признаков с научными психологическими и педагогическими понятиями; организация рефлексии студентами способов их дефинитивной деятельности; удержание цели, которая требует дефинитивной деятельности.

В целом мы сформулировали следующие целевые ориентиры планирования и реализации процесса обучения, направленного на развитие понятийного профессионального мышления.

1. Нацеленность на формирование представлений о характеристиках профессионального пространства. Это, в первую очередь те области, в которых будет разворачиваться профессиональная деятельность (образование, здравоохранение, культура, социальная сфера). Во-вторых, это объекты, на которые будет направлена профессиональная деятельность (обучение; воспитание; социализация; индивидуально-личностное развитие обучающихся; здоровье обучающихся). В-третьих, это специфика отношений, существующих в профессиональной среде, типичные ситуации, возникающие в этих отношениях при реализации профессиональных действий. Такие представления задают представления о среде, в которой придется работать профессионалу, о задачах, которые предстоит решать.

2. Актуализация необходимости выработки студентами самостоятельности в целеполагании и постановке задач во всех видах профессиональной деятельности, основанная на анализе психологической структуры деятельности, ее звеньев (ориентировочного, исполнительского, контрольного, корректировочного), способах принятия решений. Мышление профессионала оперирует здесь представлениями о содержании и организации деятельности различных субъектов – от собственных действий до действий членов коллектива, об установках и убеждениях (виды целей и волевые качества, обеспечивающие их достижение, деятельность творческая и исполнительская, индивидуальная и совместно-распределенная, индивидуальное и коллективное творчество и др.).

3. Регулярное обращение к структуре и содержанию объектов мышления профессионала. Именно свойства объектов мышления задают его специфику, определяют сущностные черты. Содержательные аспекты мышления педагога психолога включают в себя действия, необходимые к выполнению в психолого-педагогическом сопровождении общего, профессионального, дополнительного образования, и профессионального обучения, в педагогической деятельности, в социально-педагогической деятельности. Содержательные аспекты задают, во-первых, комплексные единицы профессионального мышления, совмещающие объекты мышления и правила оперирования этими объектами, во-вторых, обусловливает многоуровневость мышления.

4. Постоянная опора на основные категории и понятия психологической и педагогической наук, ориентированное на формирование единой понятийной системы, «схватывающей» общее и особенное в

профессиональной действительности и обнаруживающее ее целостность и единство.

Для каждого из этих целевых ориентиров требуется понятийная проработка, охватывающее не только освоение научных понятий педагогики и психологии, но и формирование способности «рождать» понятия, отражающие специфику профессиональных ситуаций, описания целей деятельности и содержания действий. Именно это, по нашему мнению, стимулирует формирование в мышлении будущего профессионала собственных единиц профессионального мышления, отражающих структуру субъектов и объектов деятельности и закрепленных в системе понятий.

Движение профессионала (особенно будущего) к постижению понятий – познавательное усилие, которое должно входить в арсенал профессиональных действий при достижении целей и решении конкретных задач. В противном случае субъект труда будет просто следовать «рецептам», а не выполнять осмысленную самостоятельную деятельность.

Список литературы

Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. – 320 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь. // Собр.соч.: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. – М.: Издательство Московского университета, 1987. – 175 с.

Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

Boden M. A. The Creative Mind: Myths and Mechanisms. – 2-nd edition. – New York, 2004. – 345 p.

Perry J. Knowledge, Possibility, and Consciousness. - Massachusetts Institute of Technology: The MIT Press, 2001. – 221 p.

The Psychology of Problem Solving. Davidson J.E., Sternberg R.J. (Ed). – N.Y.: Cambridge University Press, 2003. – 394 p.

Взаимосвязь нормативопринятия в гражданской сфере и интеллектуального развития у студентов вуза

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

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ по проекту 14-06-00658 «Ценности и практики гражданского поведения как функция интеллектуальной дифференциации».

Нормативопринятие в гражданской сфере является базовым для социализации молодежных групп в условиях поликонфессиональной и полиэтничной социокультурной среды современной России. Ценностное содержание таких нормативов принято рассматривать в плане приверженности принципам терпимости, обязательности выполнения законов, определения силы государства через благосостояние и самореализацию граждан, рефлексивно-критического отношения к миру, соблюдения прав и свобод человека, за-щиты чести и достоинства личности, свободы самовыражения и доступа к открытой информации [3,7].

Система нормативов гражданской сферы является побудительным мотивом гражданской деятельности. Это устойчивые представления и ценности, причастность которым помогает индивидам преодолевать нежелание тратить собственные ресурсы на достижение публичного блага, когда это необходимо в общественно полезных целях. Принятие этих нормативов составляет основу гражданской позиции личности, способной образовать «гражданское пространство смыслов и действий», учитывающей не только личный, групповой или корпоративный, но и общественный интерес[8].

Гражданские ценности, так же как и нравственные ценности, носят универсальный характер, поскольку опираются на принципиально иное отношение к действительности к себе и другим, что предполагает особый режим переживания молодым человеком своей социальности. Принятие нормативов гражданской сферы предполагает обращение к особому социуму «граждан», не имеющим четко очерченных границ. Действовать в интересах других людей или ради их общего блага еще не значит быть гражданским субъектом. По замечанию Ю. М. Резника, гражданские ценности призваны поддерживать и укреплять целостность всего человеческого рода[5]. Но для того, чтобы противоречащая жизненному опыту идея абстрактного индивида стала основой нормативопринятия, интеллект должен был быть определенным образом развит, в частности, снабжен целой системой интеллектуальных средств, в которых эта идея была вычленена и адекватно проинтерпретирована. Это такая система рассуждений и

структурирования когнитивного опыта, где происходит обоснование принципов совместной жизнедеятельности, осознание себя и других как причину общественных процессов, соотнесение нормативных образцов и поведенческих моделей с собственными ценностями и способами действия.

Правомерно полагать, что анализ ценностного содержания нормативов гражданской сферы реализуется в соответствующей интеллектуальной системе и при посредстве релевантных умственных действий. Данные нормативы представляют собой хотя и желаемый, но трудно постижимый на уровне эмпирических суждений образ гражданственности. Например, оперирование ценностным нормативом равенства граждан как носителей универсальных гражданских прав не может не вступать в противоречие с формулой обыденного мышления, заключающей, что люди не равны друг другу и не могут рассматриваться как некие генерализованное личности. С житейской точки зрения, индивиды входят в разные общности, вне которых они не существуют сами по себе, что исключает реальность применения «прав личности» как таковых[5]. Выделение гражданских прав как сущностного норматива современной личности нуждается в рассмотрении индивида, помысленного абстрактно, безотносительно к его включенности в доступные ему социальные группы. Только таким образом понимаемые индивиды и могли быть проинтерпретированы как «равные».

Сказанное позволяет предположить, что между глубиной освоения гражданских ценностей, их нормативопринятием, с одной стороны, и уровнем интеллектуального развития, с другой стороны, существует взаимосвязь. Характер этой взаимосвязи может быть раскрыт в соотношении степени причастности идее прав и свобод личности и уровня освоения интеллектуальных умений, обеспечивающих рефлексивно критическое освоение действительности. Такая постановка проблемы потребовала применения соответствующих методических инструментов.

Уровень принятия нормативов гражданской сферы устанавливался с помощью разработанной под руководством М.К.Акимовой методики «Гражданская идентичность». Задания методики распределены по семи шкалам, объединяющим ситуации, в которых актуализируются следующие нормативы гражданского общества: уважение к правам этнических меньшинств, правам сексуальных меньшинств, признание необходимости политического участия, защита свобод и прав личности, признание права обездоленных на помощь и милосердие, признание равенства лиц с ограниченными возможностями, уважение к государству как гаранту прав и свобод личности. Принятие гражданских ценностей определялось путем подсчета баллов по каждой из шкал методики и их объединением в общий показатель - степень нормативопринятия.

Диагностика интеллектуального развития осуществлялась с помощью теста умственного развития взрослых (ТУРВ). Этот тест предназначен для оценки умственного развития взрослых членов нашего общества в возрасте от 18 до 50 лет, а именно общей осведомлённости, определяемой как микросредой (семьей, школой, сферами общения), так и общественными условиями в целом, и теоретического мышления, влияющего на успешность обучения, научной работы и других видов познавательной (теоретической) деятельности[2]. На достигнутый уровень умственного развития студентов указываю т сформированные у студентов умения: давать определения научно-культурным понятиям; производить умозаключения; понимать и классифицировать жизненные ситуации, заключенные в пословицах, находить в них общее и различное; мыслить по аналогии на материале научно-культурных понятий; находить общее и специфичное в понятиях, выделяя существенные признаки, по которым они могут быть объединены; понимать закономерности, выраженные знаковой символикой и оперировать ею.

Обратимся к материалам исследования, проведенного в 2014-2015 гг. на выборке студентов калужских вузов - Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского и Калужского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, средний возраст 21,3 лет, всего 50 студентов.

Выбор студентов в качестве эмпирического объекта исследования поставленной проблемы вполне обоснован. В среде современного студенчества представлены различные модели социализации, самостоятельный выбор которых становится прерогативой самих молодых людей. Растет и число агентов социализации, поскольку современные средства коммуникации позволяют студенчеству выбирать себе «значимых других» из предельно широкого, можно сказать глобального числа индивидов. Разнообразие векторов и траекторий социализации не может не проявиться в вариативности показателей принятия гражданских ценностных нормативов и интеллектуального развития, а также их соотношений.

При сопоставлении результатов применялись методы математической статистики: критерий Манна-Уитни для сравнения меры выраженности нормативопринятия в группах, отличающихся уровнем интеллектуального развития; корреляционный анализ по Спирмену, позволяющий уточнить предположение о характере связи между отношением к нормативам гражданской сферы и уровнями освоения соответствующих интеллектуальных умений у студентов вуза.

Результаты изучения гражданской идентичности подтвердили исходные ожидания: у студентов проявилась неоднородность уровней принятия гражданских ценностей - от полного непринятия

гражданских ценностей до достаточной приверженности им. Разброс индивидуальных показателей: от - 17 до 34 баллов, среднеарифметические показатели по методике равны 8,75 баллов (σ = 12,12). Наиболее выраженной у студентов оказалась готовность следовать ценностям справедливости, реализуемой по отношению к лицам с ограниченными возможностями, и милосердия к обездоленным. В меньшей степени молодыми людьми признается необходимость отстаивать политические права граждан, учитывать своеобразие образа жизни этнических и сексуальных меньшинств. Проявились противоречия в принятии студентами нормативов, воплощающих либеральные ценности. Признавая их необходимость в реализации повседневных практик (например, право жить в экологически комфортной и безопасной среде, свободно пользоваться информациией), студенты вместе с тем не считают важным защищать такие права личности, как честь и достоинство и демонстрируют отчуждение от деятельности государственных и общественных институтов, гарантирующих реализацию этих прав.

Получены значимые положительные связи принятия гражданских ценностей с общим уровнем умственного развития (r_s =0,35 , p $\leq$0,01), с общей осведомленностью в общественно-политическом и социокультурном материале (r_s =0,57, p $\leq$ 0,001), с умением производить умозаключения, в том числе, в случаях неполной информации, с умением устанавливать аналогии (r_s =0,27 , p $\leq$0,01). Отсутствие значимых связей уровня нормативопринятия в гражданской сфере с сформированностью ряда интеллектуальных умений требует специального анализа. Правомерно предположить, что, что имеющиеся случаи отсутствия значимой связи определяются низким уровнем развития отдельных логических операций у большинства студентов на фоне заметного разброса в показателях принятия ценностных нормативов гражданского характера в исследуемой выборке.

Установленные корреляционные зависимости, в целом согласуются с характером распределения высоких и низких показателей принятия нормативов в группах, отличающихся уровнями интеллектуального развития. В данных группах высокие и низкие результаты нормативопринятия, значимо отличалась у студентов. На это указывают значения U-критерия, полученные для нормативов принятия прав и свобод обездоленных (U=61, p $\leq$0,01), равенства лиц с ограниченными возможностями здоровья (U=26,5, p $\leq$0,001), уважения прав сексуальных меньшинств (U=73,5, p $\leq$0,01). Некоторое исключение составил норматив уважения к правам и свободам этнических меньшинств, показатели принятия которого не отличались у студентов с высоким и низким уровнями интеллектуального развития (U=127,5). Впрочем, здесь следует отметить, что готовность руководствоваться данным нормативом имела место лишь у незначительной части студенческой выборки (36%). Степень принятия либеральных ценностей отличала студентов с низким и высоким уровнями развития лишь на уровне тенденции (U=119,5, p =0,07).

Полученные в исследовании эмпирические данные свидетельствуют о том, что принятие ценностных нормативов гражданской сферы соотносится с умениями студентов осуществлять анализ и интерпретацию научного и культурного содержаний. Это подтверждает выявленный в эмпирическом исследовании сопряженный характер интеллектуального развития и нормативопринятия.

Следует признать, что роль интеллектуального развития и необходимость его актуализации в интерпретации многозначных социальных контекстов чрезвычайно возрастает в современном мире. Идентификационное пространство современного социума становится шире, чем пределы отдельного государства – территориально ограниченного единства, а плюралистичность данного пространства, отражаясь в концептуальной неопределенности ценностных нормативов, приводит к тому, что в сознании индивидов и их групп функционируют «конкурирующие доктрины блага и ценностей жизни» [6,с.94]. Ценностный выбор в данном случае происходит при изначально не заданных, самостоятельно формулируемых критериях, когда человеку приходится додумывать и определять для себя смысл и последствия каждой принимаемой или отвергаемой альтернативы.

Требует особых интеллектуальных усилий и проблематизации решение задач самоопределения, возникающих в результате появления новых объектов идентификации и новых форм идентичности, непривязанных к определенному месту, группе или статусу. К таким особым формам существования самосознания современной личности относится гражданская идентичность. В ее основе лежит «генерализованная и абстрактная солидарность», члены которой «символически представлены в виде личностей, индивидуально ответственных за свои действия, но одновременно чувствующих себя связанными коллективными обязательствами с другими индивидами» [4, с. 72]. Осознание молодым человеком самого себя как личности, существующей отдельно от социальных ролей и принадлежности к коллективу, личности, символически связанной с другими такими же личностями в единое человечество, возможно лишь на основе сопряженного с принятием гражданских нормативов достаточного уровня интеллектуального развития. Если учесть, что формирование гражданской идентичности декларируется как задача государственного уровня, включенная в контекст разработки теоретических и методических вопросов реализации ФГОС в начальной и основной школ, молодежной социализации, гражданского и патриотического воспитания обучающихся на последовательных образовательно-возрастных этапах [1], то исследование соотношения интеллектуального развития и

нормативопринятия в сфере гражданских ценностей может служить психологически содержательной основой реализуемых в российском образовании социально развивающих технологий.

Литература

Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности // Вопросы образования. 2008. №1. – С. 65-86.
Акимова М.К.,Горбачева Е.И., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Тест умственного развития взрослых // Психологическая диагностика. 2010. № 1.- С.25-62.
Баранов Н.А. Трансформация политического сознания современного российского общества // **Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2007.Том 3. № 1. – С.82-98**
Масловская Е. В. Эволюция западных концепций в социологии права и гражданской сфере // Социологические исследования. 2010. № 12. – С. 70 -79.
Резник Ю.М. Человек в гражданском обществе: проблема идентичности // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. М.: ИФ РАН, 2007. – С. 47-58.
Ролз Дж. Идеи блага и приоритет права // Современный либерализм: Ролз, Берлин, Дворкин, Кимлика, Сэндел, Тейлор, Уолдрон. – М.: Дом интеллектуальной книги; Прогресс-Традиция, 1998. – С. 76-107.
Хлопин А.Д. Стратегии гражданского действия в социуме клик: их влияние на воспроизводство и трансформацию институциональной среды //Модернизация и политика в XXI веке. Отв.ред. Ю.С.Оганисьян. - М.: РОССПЭН, 2011. - 336с.- С. 176-186
Guiso L, Sapienza P. and Zingales L., Civic Capital as the Missing Link // Social Economics Handbook. Eds. J.Benhabib, A. Bisin and M O. Jackson. Amsterdam, 2010.- Pp: 417-480.

Повышения психологической безопасности образовательной среды: создание системы противодействия буллингу в школе

Громова О.В., Зайчиков В.М.,
Центр психолого-медико-социального
сопровождениядетей и подростков»,
г. Рязань

В условиях модернизации образования и значительных социально-экономических изменений, происходящих в современном обществе, всё большее значение приобретает вопрос, связанный с созданием психологически комфортной, безопасной образовательной среды для наших детей. Защищённость является важным фактором развития ребёнка, ведь речь идёт об удовлетворении важнейшей потребности человека. Кроме того, безопасность образовательной среды напрямую связана с эффективностью образовательного процесса: обучение не будет иметь результатов, если ребёнок в детском саду или в школе подвергается унижениям, оскорблениям, попадает в ситуации буллинга, испытывает на себе психологическую и физическую агрессию. Такой ребёнок будет направлять все свои усилия не на получение знаний, а на борьбу за выживание в школьном коллективе, причём выживание в буквальном смысле этого слова, поскольку психологическое и физическое насилие может привести к тяжёлым, а подчас трагическим последствиям, когда ребёнок не находит иного выхода для прекращения своих мучений, кроме как добровольный уход из жизни.

Только при удовлетворении потребности в безопасности проявляет себя потребность в развитии личности. Психологически безопасная образовательная среда способствует удовлетворению и развитию социально ориентированных потребностей ребёнка, сохранению и повышению его самооценки, обеспечивает более полное раскрытие личностных потенциалов. К тому же не секрет, что истоки любого негативного явления, в том числе взрослого экстремизма и терроризма, следует искать в раннем возрасте, поэтому профилактика агрессии и насилия должна стать одной из ключевых задач воспитательной работы образовательных учреждений. Повысить уровень психологической безопасности образовательной среды, снизить уровень насилия в школьных сообществах можно только посредством системных усилий. Очень важно, чтобы взрослые люди, окружающие ребёнка, –родители и педагоги –были сами достаточно компетентными в вопросах профилактики агрессии и насилия, конструктивного разрешения конфликтов. Только в этом случае они смогут помочь детям.

В целом можно сказать, что обеспечение психологической безопасности образовательной среды, охрана и поддержание психического здоровья её участников должно быть приоритетным направлением деятельности психологической службы в системе образования. Эта мысль находится в полном соответствии с пунктами «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», говорящими о необходимости: «обеспечения предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях; разработки системы мер по

предотвращению подросткового суицида, включая подготовку психологов в системе здравоохранения для работы с детьми и подростками с суицидальными наклонностями, а также организацию проведения психологическими службами образовательных учреждений профилактической работы с детьми, родителями, социальным окружением ребёнка».

Психолого-педагогическое сообщество города Рязани занимается проблемой безопасности образовательной среды достаточно давно. Одним из наиболее интересных и важных шагов в этом направлении стал городской инновационный сетевой проект «Школа против насилия», который реализуется Центром психолого-медико-социального сопровождения с 2012 года. Одно из актуальных направлений этого проекта – работа по организации школьных отрядов посредников, что позволит снизить уровень деструктивных конфликтов в школьной среде. Другое, не менее значимое направление – работа по предупреждению и преодолению буллинга. За непривычным для русского уха словом скрывается явление, которое нашим школам, к сожалению, хорошо знакомо. Это травля, запугивание, физические или психологические издевательства, направленные на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе. В целом это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении человека, который не способен защитить себя в такой ситуации. Дети и подростки, ставшие объектом буллинга, получают тяжёлые психологические травмы и – что самое страшное – во многих случаях не находят иного выхода, как окончить жизнь самоубийством. Поэтому цель данного проекта– построение эффективной системы деятельности по предупреждению и снижению уровня насилия в школьной среде посредством построения и внедрения в жизнь школьных сообществ системы работы по преодолению и предупреждению в школьной среде различных форм буллинга как необходимого условия обеспечения психологической безопасности всех участников образовательного процесса и распространения моделей ненасильственного взаимодействия.

Очень важно, чтобы именно в школе дети увидели и освоили образцы противодействия «агрессорам», способы защиты и поддержки «жертв», получили опыт установления справедливых и обязательных для всех правил взаимодействия. Это требует целенаправленных, системных действий всего педагогического коллектива. Однако на практике в большинстве случаев конкретный педагог оказывается один на один со сложной ситуацией, воспринимает её как единичную и пытается справиться с ней тоже в одиночку. В результате, не имея устойчивых положительных результатов, педагоги чувствуют бессилие и растерянность, предпочитают «не замечать» проявлений буллинга, придерживаясь на этот счёт тех или иных мифов. Фактически такая позиция приводит к дальнейшему распространению в школьной среде насилия в различных формах, в том числе и в наиболее тяжёлой – буллинга. Судьба ребёнка, выступавшего в школьные годы в качестве агрессора – буллера, во взрослые годы может сложиться весьма плачевно. Ведь признавая насилие как уже знакомый, опробованный им на практике и вполне действенный способ взаимодействия с окружающими иразрешения конфликтов, такой человек будет применять его везде.

Поэтому так важно повышать уровень компетентности всех участников образовательного процесса. Для этого педагоги и психологи школ-участниц проекта принимали участие в обучающих семинарах, деловых играх и психологических тренингах.В рамках сетевого взаимодействия прошла серия круглых столов, в ходе которых происходил обмен опытом, взаимное обогащение, а также более полное и глубокое понимание технологий и методов эффективного предупреждения буллинга и преодоления уже имеющихся ситуаций травли, поддержки всех участников образовательного процесса. В каждой школе были проведены диагностические исследования и анализ результатов по школьному климату и буллингу. Использовались интерактивные образовательные методы и технологии как наиболее современные и эффективные. Так, например, для работы с детьми были разработаны серии классных встреч, посвящённых темам дружбы и толерантности, умению принимать себя и других, распознаванию чувств и другие. Школьники сами придумывали акции, конкурсы, флешмобы для своих сверстников, вместе со взрослыми, педагогами и родителями, принимали участие в оформлении классных уголков материалами по предупреждению буллинга, разрабатывали правила антибуллингового поведения в школе и последствий, наступающих в случае их нарушения. Такая включённость в процесс позволяет учащимся быть не просто объектом воспитательной работы, но и самим выступать в качестве её субъекта. Для родителей в школах проводились встречи, интерактивные родительские собрания, внеклассные мероприятия. За время реализации проекта «Школа против насилия» была собрана методическая «копилка» приёмов и технологий работы по профилактике буллинга, а также по прямому вмешательству в ситуации буллинга, по работе с агрессорами, жертвами, а также сторонними наблюдателями.

Работа ещё не завершена, и в перспективе в школах-участницах проекта будут отработаны и внедрены в деятельность эффективные системы противодействия буллингу, включающие действия по его преодолению и предупреждению, учитывающие особенности школьных сообществ, что улучшит социально-психологический климат, обеспечит более высокий уровень безопасности, распространение идей ненасильственного взаимодействия, снизит проявления насилия, агрессии, конфликтности в школьной среде.

Антибуллинговый комплекс работы в перспективе могут включить в свою деятельность Школьные службы примирения, ведь в ситуации травли традиционных техник посредничества недостаточно. С другой стороны, рост культуры поведения в конфликтных ситуациях снижает риск возникновения хронических конфликтов, в том числе с признаками буллинга. Так, две составляющие проекта «Школа против насилия» дополняют и обогащают друг друга. Созданные в ходе реализации интернет-ресурс с материалами проекта, комплект информационно-методических материалов для работы с детьми, родителями и педагогами, сборник статей участников проекта, а также специально организованные мероприятия (семинары, презентации, конференции) познакомят педагогов рязанских образовательных учреждений с результатами проекта, окажут содействие в применении успешного опыта и активизируют усилия педагогических коллективов по противодействию насилию и деструктивным конфликтам.

Литература:

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

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

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

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

Zaychikov V., Voznesenskaya I. «School against violence»: assistance project in realization of the child's right to psychological safety in the educational environment – Kaunas, 2014.

Детерминанты ранней экономической социализации детей, проживающих в разных условиях мегаполиса.

Дробышева Т.В., Ефименко О.С.,
Институт психологии Российской академии наук,
г. Москва

Государственное задание ФАНО РФ 94.1. №1/2015

Изучение детерминации экономической социализации человека как процесса и результата его включения в систему экономических отношений общества, становления его как субъекта этих отношений, предполагает выявление на каждой стадии развития комбинации внешних и внутренних детерминант. Так, уже на ранней стадии экономической социализации личности формируется система элементарных экономических представлений: экономическое неравенство, бедный/богатый человек, деньги, богатство, бедность и т.п. Как показали наши исследования начиная с 5-6 летнего возраста дети не только категоризуют людей по критериям материального достатка, но приписывают им устойчивые эмоциональные состояния и, что более важно, определяют себя как бедных или богатых (Дробышева, Туркина, 2013). Данные факты позволяют нам утверждать о том, что понимание экономического мира происходит во взаимосвязи с формированием экономической идентичности личности, становлением ее субъектных качеств. Также нами было обнаружено, что некоторые дети (по всей видимости с более высоким уровнем экономико-психологической зрелости), не удовлетворенные своим экономическим статусом, демонстрируют установки на преодоление сложившейся ситуации в будущем, что может быть рассмотрено как проявление механизма антиципации в процессе становления личности как субъекта экономических отношений (Дробышева, 2014).

Усложнение исследовательской задачи, связанной с выявлением системы детерминант экономических представлений детей в условиях их проживания в мегаполисе, потребовало выделения специфичных признаков предметно-пространственной среды мегаполиса. Исследователи в области урбанологии отмечают, что мегаполис как тип городского поселения отличается от просто большого города так же, как большой от малого и т.п. Причем в данном случае речь идет не о количественных параметрах, а о том качественном изменении городской среды, которое появляется на этапе перехода большого города в мегаполис. Речь идет об усилении социальной дезинтеграции людей, ухудшении экологической обстановки, неудовлетворительном качестве жизни горожан (нехватка солнечного света, свежего воздуха) и т.п. (Mumford, 1981 и др.). Мегаполис отличается и множественной стратификацией населения, одним из критериев которой является продолжительность проживания людей в городе. К примеру, выделяют следующие группы населения: «коренные москвичи», «москвичи в первом поколении» (длительное проживание в столице, но родились в другом месте), «трудовые мигранты из стран Ближнего Зарубежья», «северяне» (сотрудники нефтяных компаний и госструктур из нефтедобывающих регионов), «региональные трудовые мигранты» и т.п. Однако дети жителей столицы из разных вышеназванных социальных групп в основном родились в Москве, посещают одни и те же

общеобразовательные учреждения, в которых условия социализации для всех одинаковы. Безусловно, воспитываясь в семье, они привносят элементы субкультуры своей семьи в детское сообщество, транслируют сверстникам экономические представления и отношение своих родителей к таким явлениям как «бедность» и «богатство», «бедные и богатые люди», «деньги» и т.п.С одной стороны, семьи детей, проживающие в одном и том же районе мегаполиса, отличаются не только по уровню материального достатка, социальному и образовательному статусу родителей, но и по комфортности бытовых условий жизни. С другой стороны, точечная застройка мегаполиса (Москвы) определяет существование в одном и том же районе наличие «ветхого жилья», «стандартного жилого фонда» и домов повышенной комфортности («элитное жилье») и как следствие – возможность для детей наблюдать со стороны сверстников с другими условиями жизни, сравнивать себя и других.

Все вышеизложенное послужило основанием для проведения эмпирического исследования с *целью в*ыявления совокупности внешних и внутренних факторов, детерминирующих различия в образах бедного и богатого человека в сознании детей. В исследовании принимали участие 96 дошкольников в возрасте от 5,5 до 6,5 лет, которые проживают в Западном, Юго-Западном, Восточном и Северо–Восточном административных округах города Москвы. Поскольку одной из характеристик мегаполиса является точечная застройка старых и новых районов города, в результате которой рядом с элитным жильём могут соседствовать и дома «под снос», то в каждом из округов выделяли районы с тремя типами условий проживания семьи: «ветхое жильё», «элитное жильё», «стандартный жилой фонд». В дальнейшем все дети были разделены на группы по условиям проживания. В целом выборка была примерно уравнена по полу (54% девочек и 46% мальчиков) и по условиям проживания (по 32 человека в каждой из трех групп). Группы были условно названы – «элитное жильё», «стандартный жилой фонд», «ветхое жильё».

В качестве *основного метода исследования* был выбран «проективный рисуночный тест». Наряду с рисунками применяли частично структурированное интервью, целью которого стало выявление психологических характеристик изучаемых образов бедного и богатого в представлениях детей. Полученные данные обрабатывались с помощью контент-анализа. Дополнительно использовали метод экспертных оценок и анкетирование родителей. Для выявления самооценки детей по экономическому признаку применяли модифицированный вариант методики «Лесенка» (авт. В.Г.Щур).Все данные заносились в матрицу, которая обрабатывалась с помощью программы SPSS.22.00. Выбор статистических методов анализа определялся поставленными задачами исследования.

Результаты исследования. Итак, к первой группе, условно названной *«элитное жилье»,* были отнесены дети, проживающие в улучшенных условиях по сравнению со своими сверстниками: многоэтажные монолитные дома, построенные по индивидуальному проекту, а также несколько шести - девятиэтажных кирпичных домов, построенных в довоенное время, так называемые «сталинские» дома. Следует отметить, что улучшенные условия включают и особенности предметно-пространственной среды районов проживания: газоны, цветники, деревья. Современные здания отгорожены от других заборами. Детские площадки оснащены хорошим оборудованием и т.п. Подъезды таких домов отличаются чистотой; наличием круглосуточной охраны; качеством ремонта подъезда и т.п. Данную группу составили дети, проживающие в районах Юго-Западного, Восточного, а также Северо–Восточного административных округов города Москвы. Почти все мамы (95%) данных дошкольников отметили, что имеют высшее образование, пап с высшим образованием было чуть меньше - 70%. Однако большая часть отцов в этой группе занята коммерческой деятельностью, состоит на госслужбе или работает в офисах крупных компаний и т.п. Половина мам – домохозяйки, среди работающих мам 32% заняты в коммерческой сфере. По экспертным оценкам 53% семей в этой группе имеют высокий уровень материального благосостояния, 25% - выше среднего, 15% - средний уровень дохода. По критерию «продолжительность проживания в мегаполисе»: примерно половина (59%) семей – «коренные москвичи»; остальные семьи относятся к категории «региональных мигрантов», «северян» и т.п. Следует отметить, что дети данной группы в основном проживают в полных семьях, в которых есть один (50%) или два (14.3%) ребенка. Анализ показателей самооценки детей по шкале «бедный-богатый» показал, что 71.8% из них отнесли себя к категории богатых людей (высокий уровень), 16% дошкольников отметили, что они «скорее богатые, чем бедные» (выше среднего), остальные сказали, что они «ни бедные, ни богатые». Ни один ребенок из данной группы не оценил свой статус ниже среднего уровня. Причем, наиболее высоко оценивают себя дети из семей «региональных мигрантов», «северян» и т.п. с высоким уровнем материального благосостояния, чьи мамы занимаются ведением домашнего хозяйства. По всей видимости, мамы данных дошкольников уделяют много времени своим детям, а их система экономического воспитания ориентирована на формирование соответствующей самооценки детей. Регрессионный анализ влияния совокупности независимых переменных на зависимую в группе «элитное жилье» включал выявление связи между показателями социальной дистанции, которую выстраивают дети в своем сознании между бедным и богатым человеком (по данным рисуночного теста), и совокупностью характеристик семьи, родителей и самих детей (КМК=0.723; КМД=0.54; F=16.76; p=0.000).

В принятую модель независимой переменной вошли: состав семьи (β=-0.733; t=-5.67; p=0.000) и самооценка детей по шкале «бедный-богатый» (β=0.31; t=2.36; p=0.0025). Т.о. 54% дисперсии независимой переменной объясняется влиянием двух независимых переменных (состав семьи и самооценка детей). Иными словами, дети, проживающие в условиях элитного жилья и воспитывающиеся в полной семье, имеющие брата или сестру, а также тесно взаимодействующие с представителями второго предшествующего поколения (бабушка/дедушка) чаще всего не разделяют социальное пространство между бедным и богатым человеком. Наоборот, дошкольники, оценивающие себя как «ни бедный, ни богатый» и не имеющие брата или сестру, разделяют социальное пространство бедного и богатого. Одним из отличительных признаков образа богатого в сравнении с образом бедного в сознании детей данной группы («элитное жилье») явился признак его структурированности, четкости, яркости. По данным интервью именно эти дети указывали на широкий спектр социально одобряемых способов достижения статуса богатого человека, большинство из которых определялось его личными характеристиками («хорошо учится», «много работает», «хранит деньги», «изобретательство», «дает другим»), что указывает на их бо́льшую информированность о данной категории людей. На рисунках детей фигура богатого обязательно рисовалась простым карандашом, затем закрашивалась цветными карандашами (использовалось несколько цветов). Регрессионный анализ (КМК=0.696; КМД=0.485; F= 28.26; p=0.000) показал, что данная характеристика образа богатого в большей степени зависит от сферы деятельности отца (β=0.69; t=5.316; p=0.000). Т.е. занятость отца в коммерческой сфере (в данной группе-топ менеджеры нефтедобывающих, производственных, торговых компаний, сотрудники банков, госслужащие и т.п.) влияет на четкость, структурированность, насыщенность образа богатого человека. Здесь усматривается непосредственное влияние агента социализации, в роли которого выступают отцы исследованных дошкольников. Для изображения образа бедного дети из этой группы использовали простой карандаш. Их комментарии к рисункам бедняка - «ничего нет; мало денег; бедная одежда; бедный дом; нет денег; нет банковской карты; неопрятная внешность» и т.п., - указывают на осознанность отказа от цвета в рисунке. Регрессионный анализ выявил, что эта характеристика образа бедного зависит от совокупности переменных (КМК=0.74; КМД=0.55; F= 8.26; p=0.000): «сфера деятельности отца» (β=0.78; t=3.226; p=0.003), «время проживания семьи в мегаполисе» (β=-1.28; t=-4.114; p=0.000), «образование мамы» (β=0.87; t=3.325; p=0.003), «экономический статус семьи» (β=0.326; t=2.293; p=0.03). То есть, 55% дисперсии независимой переменной (отсутствие цвета в рисунке бедного) объясняется влиянием выше перечисленных характеристик. Следовательно, отказ от цвета в изображении бедного наиболее характерен для детей из группы «элитное жилье», которые воспитываются в семьях с высоким экономическим статусом. Это семьи относятся к категории «региональных мигрантов», «северян», чьи отцы заняты в коммерческой сфере или на госслужбе, а мамы имеют высшее образование. По всей видимости, родители достигли своего статуса упорным трудом и для них бедный – это именно экономическая категория людей. Данную установку они транслируют и своим детям.

Вторая группа («стандартный жилой фонд») включала детей, семьи которых проживают в исторически сложившихся спальных районах Восточного, Северо–Восточного и Юго–Западного административных округов города Москвы. Большая часть домов, в которых проживали респонденты представляли собой девятиэтажные одно- и многоподъездные здания (типичная архитектура «советского периода» 70-80-х гг.); дворовые территории оснащены оборудованием для игр (как новые, так и старые карусели, песочницы, горки). Некоторые из детей отмечали, что в подъездах их домов чисто, - «ремонтируют все время», но большая их часть указывала на исписанные лифты и грязные подъезды. Часть домов соседствует с элитным жильем (н-р, р-он «Тропарево-Никулино», «Гагаринский»). Большая часть родителей данных детей имеет высшее образование. Число пап, работающих в бюджетной и коммерческой сфере примерно одинаково, мамы больше заняты в бюджетной сфере. Важно отметить, что уровень материального благосостояния в данных семьях в основном средний (53%), выше среднего отметили только 28% семей. Больше половины семей – это «коренные москвичи», меньшая часть из них относится к категории «москвичи первого поколения» и небольшой процент – семьи «региональных мигрантов». 19% дошкольников проживают в полных семьях из трех человек (мама, папа и ребенок), 25% - в расширенных семьях (три поколения живут в одной квартире), остальные - с родителями и сиблингами (брат или сестра). Интересно, что самооценки детей из группы «стандартный жилой фонд» по шкале «бедный-богатый» оказались достаточно высокими: 70% детей оценили себя как очень богатых людей, по 12,5% из них отнесли себя к категориям «скорее богатый, чем бедный» и «ни бедный, ни богатый». Наиболее высоко в данной группе оценивали себя дети, чьи мамы имеют высшее образование, а оценки уровня материального благосостояния семьи варьируются от низкого до ниже среднего. Данные результаты косвенно указывают на функцию компенсации, которую выполняет самооценка в сознании детей, проживающих в стандартном жилом фонде. Можно предположить, что именно эти дошкольники в перспективе будут стремиться к достижению более высокого экономического положения. Регрессионный анализ влияния независимых переменных на зависимую («социальная дистанция между бедным и богатым») в этой группе показал (КМК=0.590; КМД=0.348; F=16.031;

p=0.000), что только 35% дисперсии зависит от переменной «время проживания семьи в мегаполисе» (β=-0.059; t=-4.044; p=0.000). Интересно, что наиболее близкая социальная дистанция между бедным и богатым в сознании детей из семей региональных мигрантов и трудовых мигрантов из Ближнего зарубежья, проживающих в стандартных жилищных условиях. В этой группе только дошкольники из семей «коренных москвичей» разделяют социальных мир бедных и богатых. Однако небольшой процент дисперсии указывает на то, что ряд факторов, обуславливающих понимание детьми той пропасти, которая лежит между бедными и богатыми, в нашей работе не изучался.

Третью группу(«ветхое жилье») составили респонденты, проживающие в старом жилом фонде, в домах «под снос». Это в основном панельные и кирпичные пятиэтажки (дома серий 1-511 и 1-447), которые находились в Восточном, Северо-Восточном и Юго-Западном административных округах города Москвы. Статус жилья указывает на предметно-пространственную среду зон проживания этих детей. В некоторых районах такие дома потерялись среди многоэтажек элитного жилья, дворы ограничены стоянками машин и строительными площадками. Подъезды давно не ремонтировались, исписанные лифтовые кабины и стены зданий также не украшают дома. Среди родителей данных дошкольников высшее образование имели преимущественно мамы (70%), папы – 40%. Часть отцов (43%) получили среднее специальное образование. При этом одна половина из них была занята в коммерческой, другая – в бюджетной сфере деятельности. Среди мам 40% - домохозяйки, остальные работают в коммерции (43.7%) и бюджетной сфере (15.7%). Данные семьи не имели оценок как высокого, так и низкого уровня материального благосостояния (62.5% - средний, 25% - выше среднего, 12.5% - ниже среднего уровня). Половина детей из семей «коренных москвичей» (56%); 12.5% респондентов из семей «трудовых мигрантов из стран Ближнего зарубежья», остальные воспитывались в семьях «региональных мигрантов». Особенность данной группы респондентов заключается в том, что большинство из них воспитывается в полных семьях, где есть двое детей. Многодетные семьи представлены 16% выборки. В 22% семей проживает три поколения (включая бабушек и дедушек) родственников. Самооценки детей по шкале «бедный-богатый» характеризовались следующим: высокий уровень - 42% выборки; выше среднего отмечали 32% детей; средний - 22.5% данных дошкольников. Интересно, что никто из них не оценил свой экономический статус как «скорее бедный, чем богатый» (т.е. ниже среднего), при этом низкий уровень («бедный») отметили 3.5% детей. В данной группе более высокие оценки экономического статуса (выше среднего) продемонстрировали девочки из семей с низким уровнем материального благосостояния, у которых папы имеют высшее образование. Возможно, здесь определенную роль играет гендерное воспитание отцами своих дочерей (образ будущей женщины), которое косвенно влияет и на их экономическую самооценку. Интересно, что именно в данной группе обнаружено наибольшее влияние характеристик семьи и родителей на образы бедного и богатого, причем больше на образ первого, чем второго. Однако процент дисперсии в большинстве случаев не превышал 20%. Результаты регрессионного анализа (КМК=0.59; КМД=0.36; F=16.573; p=0.000) показали, что 36% дисперсии независимой переменной (выбор цвета при изображении богатого) зависит от образования отца данных дошкольников (β=0.597; t=4.071; p=0.010). Чем ниже образовательный уровень у отца, тем вероятнее, что дети будут использовать для изображения богатого весь набор цветных карандашей. Дистанция, которую устанавливает ребенок в своем сознании между бедным и богатым человеком (КМК=0.675; КМД=0.455; F=25.041; p=0.000) в данной группе зависит от состава семьи (β= -0.675; t=-5.004; p=0.000). По всей видимости опыт общения с разными представителями семьи влияет на восприятие детьми близости социальной дистанции между бедными и богатыми людьми в обществе.

Итак, эмпирически выделены комбинации наиболее значимых внешних и внутренних факторов, определяющих специфику экономической социализации детей в разных условиях проживания в мегаполисе. Среди них – экономический статус семьи, сфера деятельности отца, уровень образования матери, состав семьи, время проживания семьи в мегаполисе. Самодетерминация экономической социализации детей проявляется в сформированной у них способности оценивать себя по шкале «бедный-богатый». У детей, проживающих в стандартном жилом фонде она выполняет функцию компенсации неудовлетворенности существующим экономическим статусом семьи. Обнаружено, что конструирование детьми 5-6–летнего возраста представлений о бедных и богатых людях в меньшей степени зависит от их экономической самооценки (как механизма конструирования представлений) и в большей степени – от внешних факторов (условия проживания, характеристики родителей и семьи).

Литература:

Дробышева Т.В., Туркина Ю.И. Ранняя экономическая социализация: образ бедного и богатого человека в представлениях дошкольников // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т.1. С. 269-272.

Дробышева Т.В. Факторы формирования экономических представлений у детей в условиях мегаполиса: различия в образах бедного и богатого человека // Вестник Нижегородского университета им Н.И. Лобачевского. Серия: социальныенауки. 2014. №4. С. 98-109.

*LewisMumford.*The culture of the cities. - Westport, Connecticut.: Greenwood Press Reprint, 1981.

Что скрывается за словом «нравственность»

Душина И.А.,
МБОУ средняя школа №2,
г. Великие Луки

К понятию «нравственность».

«Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки». (Нагорная проповедь (Матф.7:12))

Это золотое правило нравственности и морали. Знание человечества. Однако, оно, несмотря на свое академическое происхождение, не статично. Оно меняется вслед за изменением личности человека. И то, что вчера было неприлично (например, женщина в брюках с непокрытой головой), сегодня – норма. Но это – нюансы. Мы все, по-прежнему, хотим уважительного отношения к себе. Соблюдаем возрастную и иерархическую субординацию. Иначе жить в этом мире будет сложно.

Современные словари дают сложные определения тому, что такое «мораль» и «нравственность». Хочется прорваться сквозь пелену слов к пониманию. Не хочется докучать, однако разобраться в терминологии стоит.

«Нравственность» слово однокоренное со словом «нрав». Более того, последнее имеет древнее происхождение.

Толковый словарь С.И.Ожегова: «НРАВ» - обычай, уклад общественной жизни.

Толковый словарь С.И.Ожегова:«НРАВСТВЕННОСТЬ» - внутренние, духовное качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами.

Проанализировав многочисленные определения и выбрав всё самое основное, можно сделать вывод, что **нравственность это:**

- определяющий аспект культуры;
- регулирующая функция поведения;
- принципы или модели поведения;
- общая тенденция вести себя так, как соответствует моральному кодексу общества;
- то же что и мораль;
- внутренние, духовные качества человека.

Наиболее важным для осознания необходимости формирования нравственного сознания у детей, интересно определение, данное «Философским энциклопедическим словарём»: «Нравственность - один из самых важных и существенных факторов общественной жизни, общественного развития и исторического прогресса; мораль. Заключается в добровольном самодеятельном согласовании чувств, стремлений и действий членов общества с чувствами, стремлениями и действиями сограждан, их интересом и достоинством, с интересом и достоинством всего общества в целом». Это даёт нам понимание неразрывности и единства жизни одного человека и общества в целом. Поэтому, для жизни в обществе всем необходимо усвоить нравственные правила ещё в детстве.

В заключение хочу привести изречение Яна Амоса Каменского, подтверждающего определение: «Под именем нравственности мы разумеем не только внешние приличия, но и всю внутреннюю основу побуждений».

Как измерить нравственность?

В первую очередь стоит сузить вопрос и сформулировать его таким образом: как определить уровень морали, нравственности. Хочется отметить, что отследить это очень сложно, а учитывая то, что процесс формирования этих качеств динамический и непрерывный, задача порой становится невыполнимой.

На поверку оказалось, что методик, изучающих уровень нравственности или нравственной воспитанности не так уж и много. Тех же, что отвечали бы всем требованиям, в принципе и совсем нет. Одной из наиболее популярных, учитывая частоту упоминаний о ней, является диагностика нравственной воспитанности по методике М.И.Шиловой. Она представляет собой диагностическую таблицу уровней нравственной воспитанности (УНВ), которая отражает пять основных показателей нравственной воспитанности школьника:

- Отношение к обществу, патриотизм
- Отношение к умственному труду
- Отношение к физическому труду

- Отношение к людям (проявление нравственных качеств личности)
- Саморегуляция личности (самодисциплина)

Ниже предложены несколько методик, которые не только показались мне наиболее интересными, но и прошли апробацию (о результатах которой расскажу ниже). Первая методика – «Диагностика нравственной самооценки» даёт нам количественный результат. Но не даёт всей картины. Для её создания необходимы качественные результаты. Поэтому предлагаю проективную методику: незаконченные предложения.

Диагностика нравственной самооценки.

Инструкция. Педагог обращается к воспитанникам со следующими словами: «Сейчас я прочитаю вам 10 высказываний. Внимательно послушайте каждое из них. Подумайте, насколько вы с ним согласны (насколько оно про вас). Если вы полностью согласны с высказыванием, оцените ответ в 4 балла; если вы больше согласны, чем не согласны - оцените ответ в 3 балла; если вы немножко согласны - оцените ответ в 2 балла; если вы совсем не согласны - оцените ответ в 1 балл. Напротив номера вопроса поставьте тот балл, на который вы оценили прочитанное мной высказывание».

Обработка результатов:

Номера 3, 4, 6, 7 (отрицательные вопросы) обрабатываются следующим образом:

Ответу, оцененному в 4 балла, приписывается 1 единица, в 3 балла - 2 единицы, в 2 балла - 3 единицы, в 1 балл - 4 единицы.

В остальных ответах количество единиц устанавливается в соответствии с баллом. Например, 4 балла - это 4 единицы, 3 балла - 3 единицы и т. д.

Интерпретация результатов:

От 34 до 40 единиц - высокий уровень нравственной самооценки.

От 24 до 33 единиц - средний уровень нравственной самооценки.

От 16 до 23 единиц - нравственная самооценка находится на уровне ниже среднего.

От 10 до 15 единиц - низкий уровень нравственной самооценки.

Теперь о **результатах** проведенной диагностики. Она была предложена учащимся 9 – 11 классов в количестве 107 человек. Анкетирование проводилось анонимно. С этими детьми в течение их обучения в школе психологом проводились занятия, направленные на формирование нравственных качеств, на разных возрастных этапах. В итоге диагностика нравственной самооценки в целом показала средний уровень (29,65 балла при максимальных 40). Это можно определить, как количественный показатель.

Изучая качественный уровень, для которого использовалась диагностика незаконченных предложений, направленная на изучение знаний детей об основах морали и нравственности, выяснилось, что результат достаточно высок. Анкет, в которых были пропущенные строки, то есть подростки не смогли сформулировать ответ, было лишь 6%. Остальные ответы показали высокий уровень качества. Негативных ответов не отмечено.

На вопрос «Я думаю, что лучший друг это…» прозвучали ответы: тот, кому могу доверять, преданный человек, который поддержит в трудной ситуации. Тот, с кем много общаешься, и он знает о тебе всё. Многие называли маму, семью. Иногда – книгу. Из парадоксальных ответов прозвучало: собака, подушка, вторая половинка.

На вопрос, для чего нужна вежливость, дети ответили, что она необходима для нормального общения и взаимопонимания, для умения общаться и создания доброго о себе впечатления, для избегания конфликтов и проблем. Однако некоторые предположили, что это надо, чтобы быть крутым, цивилизованным и «уметь лавировать в обществе».

Вопросы 3 и 4 о доброте вызвали ассоциации с милосердием, поддержкой, понимание, хорошим отношением.

В вопросе проявления злости другими людьми дети выказали хорошее понимание механизмов этого чувства. Они полагают, что у злящегося человека видимо есть проблема или причина его агрессивного поведения. И стоит избегать общения с ним.

Вопросы 6 и 7 касались уважения. Основная часть детей затруднилась с определением уважения. Но при этом все очень чётко написали, каких людей они уважают: тех, которые справедливы, добры, умны, порядочны, честны. Хорошо ко всем относятся, говорят правду, вежливы и терпимы, сдержаны, имеют своё мнение.

Проявление милосердия и сострадания подростки полагают сильной стороной характера, необходимым условием жизни, признаком доброй души. Все те качества, которые важны, все события в жизни имеющие ценность (вопрос 9) имеют явную нравственную окраску и положительный знак. В принципе, как и то, что дети ценят в людях (вопрос 10).

В итоге проведенное исследование показала достаточно высокий уровень нравственности старшеклассников. И, безусловно, в этом заслуга и семейного и воспитания и, как я надеюсь, школы.

Кто же и каким образом формирует нравственность?

«Если человека учат добру – ...будет добро.

Учат злу…- будет зло.

Не учат ни добру, ни злу – всё равно будет зло».

В.А. Сухомлинский.

Нравственное воспитание процесс длительный и непрерывный.

Кто бы (Аристотель, Ницше, В.Даль) и когда бы ни толковал понятие нравственности, всегда основой этого понятия остается основополагающий аспект – она продукт воспитания, результат целенаправленного воздействия извне.

«Говорить, что нравственные идеалы врожденны или представляются результатом инстинкта, — это все равно, что утверждать, будто человек способен читать, не зная еще букв алфавита» Гольбах П. А Джон Локк считал, что «нравственные правила нуждаются в доказательствах, следовательно, они не врожденны».

Аристотель первым предложил учить человека быть добродетельным. Говорил о том, что последнее не врожденное качество, его надо воспитывать. Его мысль о том, что «если мы идём вперёд в области знания, а не нравственности, то мы идём не вперёд, а назад» актуальна во все времена.

Мысль о необходимости формирования нравственной культуры человека подтверждали все философы во все времена. Единственной разницей было всегда понимание, что именно стоит формировать, то есть из каких компонентов она состоит. Томас Мор полагал, что «нравственность – это справедливость, самоотверженность, гуманность, честность». И все эти качества должны формироваться «с опорой на интересы общества».

Жан-Жак Руссо цель воспитания видел в формировании человека. Считал, что «в сфере нравственных идей нужно продвигаться как можно медленнее, уроки нравственности должны заключаться в действиях, а не в речах».

Сухомлинский В.А., что «нравственная культура формируется при условии осознания и принятия норм общечеловеческой нравственности, воспитания чувств, формирования нравственных привычек, умения управлять своими желаниями, формирования мотивов нравственных поступков».

Это ли не поле деятельности для психологов и педагогов?

Подведем промежуточный итог: формирование нравственности заключается в развитии и правильном соотношении морального сознания и морального поведения.

В первую очередь семья. Здесь и возможность непосредственного влияния на ребёнка, и внимание к его индивидуальности, соблюдение традиции и культуры, пример значимых взрослых, жизненные ценности, возможности ненавязчивой коррекции поведения.

Безусловно, школа. Она может дать более общий, научный подход. Делает акцент на социализацию. Нельзя обойти вниманием и средства массовой информации, Интернет. Они прочно стали частью жизни современного общества. Но, к сожалению, трудно сказать, что всё, что мы видим и слышим, имеет моральную окраску. Но, видимо, для и того и волк в лесу, чтобы овцы не дремали.

На сегодняшний день мы не смущаясь говорим о том, что ключевым в воспитании ребёнка и формировании его личности является семья. Но при этом ни для кого не секрет, что родители не готовы к этому. Часто просто не знают с чего начать и что делать. Поэтому в стремлении воспитать нравственного человека необходимо заручиться поддержкой родителей, обучить их, дать знания. То есть уделить большее внимание родительским собраниям. Ниже я и предлагаю подобное.

Материалы к родительскому собранию «Это скучное слово «нравственность»».

Цели и задачи: дать понятия нравственности; определить пути и формы формирования нравственности в семье.

Как правило, о воспитании нравственности родители начинают задумываться лишь в подростковом возрасте, когда остро встают вопросы поведения и взаимоотношений. Однако об этом нужно начинать разговор ещё в начальной школе.

Ниже предложено не готовое собрание, а лишь материал для него с описаниями возможностей его использования. Его, с учётом особенностей группы, можно провести как лекцию, или как беседу, или как деловую игру.

Важно четко вслух совместно в конце собрания определить каким путём и что именно развиваем в детях подразумевая формирование нравственности.

1. Определение нравственности.

В главе, где мы давали определение нравственности, мы уже обращались к различным источникам. Теперь для нас важнее одно определение. То, которое даёт полную картину, отвечает на вопрос: что мы формируем. Поэтому нам очень подходит определение, которое даёт психологический словарь: «Нравственность – это общая тенденция вести себя таким образом, который соответствует моральному кодексу общества. Этот термин означает, что такое поведение произвольно; тот, кто повинуется этому кодексу против своего желания, не считается нравственным. (….)». И философский словарь: «Нравственность - это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами и полученные в результате нравственных

наставлений, нравоучений».

2. Роль семьи в воспитании нравственности.

Как семья и семейное воспитание влияют на формирование нравственной культуры подростка**? Каковы способы и формы этого влияния**? Перечислим их:

эмоциональная и морально – психологическая устойчивость родительского воздействия на подростков;

возможность индивидуального подхода к нему;

развитие чуткости и задушевности через положительные эмоции и пример взрослых;

духовная связь и нравственная преемственность жизненного опыта поколений;

фамильная гордость и честь;

использование лучших национальных традиций и обычаев;

контроль за рациональным использованием свободного времени подростков;

выбор развивающихся форм проведения досуга;

привлечение к посильному домашнему труду и помощи родителям в хозяйственных делах;

заботливое отношение к больным и престарелым и прочее.

Все наиболее важные жизненные ценности личности закладываются в отчем доме. Важно только, чтобы поступки ребенка не оставались незамеченными для родителей. Вовремя среагировать на них, участливо и ненавязчиво подкорректировать, дать адекватную оценку в случаи необходимости – это и значит, на деле участвовать в нравственном воспитании подростков.

3. Притчи о воспитании.

Разумное воспитание

Однажды к Хинг Ши пришла молодая крестьянка и спросила:

— Учитель, как следует мне воспитывать сына: в ласке или в строгости? Что важнее?

— Посмотри, женщина, на виноградную лозу, — сказал Хинг Ши. — Если ты не будешь её обрезать, не станешь, из жалости, отрывать лишние побеги и листья, лоза одичает, а ты, потеряв контроль над её ростом, не дождёшься хороших и сладких ягод.Но если ты укроешь лозу от ласки солнечных лучей и не станешь заботливо поливать её корни каждый день, она совсем зачахнет.

И лишь при разумном сочетании и того, и другого тебе удастся вкусить желанных плодов.

Результаты воспитания

Жили однажды отец с матерью. И был у них сын, не отличавшийся покладистостью, послушанием, целеустремлённостью, любовью к порядку и прочими качествами, которые обычно ждут от послушных детей. Отец считал, что сына нужно воспитывать в строгости и в беспрекословном подчинении. Мать же позволяла сыну почти всё, и лишь когда его поступки переходили всякие пределы, тихо плакала в своей комнате, продолжая считать, что лишь любовью и просьбами можно что-то добиться.

Родители постоянно спорили друг с другом о том, чьё воспитание полезней, а чьё вредней для ребёнка. Мать считала, что отец подавляет в сыне личность, а отец считал, что мать растит эгоиста и лентяя. Мать запрещала отцу реализовывать свои воспитательные планы, а отец подталкивал мать быть более решительной и не давать сыну спуска.

Прошли годы, и сын стал… тем, кем он стал. И его родители так и не смогли разобраться, что же привело его к этому: излишние действия одного или недостаточные действия другого.

4. Высказывания о нравственности.

Под именем нравственности мы разумеем не только внешние приличия, но и всю внутреннюю основу побуждений. Коменский Я.

Говорить, что нравственные идеалы врожденны или представляются результатом инстинкта, — это все равно что утверждать, будто человек способен читать, не зная еще букв алфавита. Гольбах П.

Нравственные правила нуждаются в доказательствах, следовательно, они не врожденны. Джон Локк.

Когда человек совершает тот или другой нравственный поступок, то он этим еще не добродетелен; он добродетелен лишь в том случае, если этот способ поведения является постоянной чертой его характера. Гегель.

В заключении хочется сказать, что о нужном и важном стоит говорить интересно и ненавязчиво. Я нашла такой способ – разговор о нравственности через метафору, то есть через притчу, сказку, загадку.

Что ещё важно –необходимо сложное и пугающее сделать доступным и понятным. И поэтому, говоря о нравственности, надо говорить о близком и знакомом: о дружбе и любви, о добре и зле, о лени, лжи, жадности и зависти.

И тогда, из такого разговора, где всё кажется привычным и доступным, ежедневным и не пугающим, и вырастает сложное и необходимое понятие - «нравственность».

Включенность учебных групп старших школьников как фактор обогащения и преобразования лидерства в малой группе

(Работа поддержана грантом РГНФ, проект 14-06-00876а)

Елизаров С.Г.,
Курский государственный университет,
г. Курск

Исследование проблемы лидерства в современной отечественной и зарубежной социальной психологии является актуальным как в теоретическом, так и в практическом аспектах в связи с необходимостью формирования высокоэффективных лидеров, соединяющих в себе черты лидера и руководителя. В связи с этим, с точки зрения общих задач социальной психологии актуальность проведенного нами исследования связана с дальнейшим изучением малой учебной группы в плане формирования процессов социализации и социального развития старших школьников – лидеров (членов данных групп) в их конкретных проявлениях.

Как известно, существенное воздействие на личность лидера оказывает социально-психологический контекст, в котором он находится, без которого невозможно адекватно изучать его личность, объяснять своеобразие сложнейших ее жизненных проявлений [3]. Это определило цель нашего исследования, заключающуюся в изучении связи лидерства в группах старших школьников с особенностями мотивационно-ценностной включенности малой группы в ее ближайшее социальное окружение – социальные среды, понимаемые нами как социальные системы (системы малых учебных групп).

К настоящему времени в социально-психологических исследованиях малой группы проблема ее включенности в социальные среды пока еще не получила должного развития, несмотря на то, что еще К.К. Платонов отмечал, что «вне включения группы в социальную среду она не может не только существовать, но даже мыслиться» [4].

В существующих к настоящему времени теоретических подходах в отечественной и зарубежной психологии для определения взаимоотношений субъекта и социальной среды понятие «включенность» употребляется преимущественно в качестве некоего конечного объяснительного принципа в анализе других психологических феноменов. Кроме того, в целом ряде работ Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Н.Л. Карповой, Е.Т. Соколовой, Т.А. Флоренской и др., данное понятие нередко пересекается с такими понятиями как «принадлежность», «сопричастность», «идентификация», «вхождение», «мера участия», выступающими синонимами включенности. Это свидетельствует об отсутствии в современной психологии единой точки зрения относительно определения самого понятия включенности и его сущности при определении взаимоотношений субъекта и социальной среды .

Развивая известные положения Л.И. Уманского и А.С. Чернышева об интергрупповой активности малой группы как элемента её «блока общих качеств» [6, 7], нами был разработан и обоснован концептуальный подход к изучению сущности мотивационно-ценностной включенности малой учебной группы в социальную среду, [1,2].

Мы установили, что интергрупповая активность малой группы распространяется не только на взаимоотношения малой группы с другими малыми группами – элементами системы малых групп, но и с самой этой системой – социальной средой, элементом которой является малая учебная группа. Причем, характер взаимоотношений малой группы и социальной среды связан с существованием динамического социально-психологического феномена – «мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему (систему малых групп)». Данный феномен понимается нами как динамическое социально-психологическое состояние малой группы, выступающее основой ее взаимоотношений с социальной средой, элементом которой она является и показателем «меры участия» малой группы в этом процессе [1].

Как социально-психологический феномен мотивационно-ценностная включенность малой группы представляет собой структуру, включающую мотивационный, ценностный, установочный и интерактивный компоненты.

Мотивационный, ценностный и установочный компоненты структуры мотивационно-ценностной включенности группы, как элементы группового сознания, характеризуют направленность активности группы как направленность на ее взаимодействие с социальной средой. Интерактивный компонент структуры мотивационно-ценностной включенности характеризует поведение группового субъекта в процессе его взаимодействия с социальной средой.

Выраженность каждого из компонентов мотивационно-ценностной включенности определяют ее типологию, выражающуюся в «формах мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную среду»: позитивной, позитивно-отстраненной, отстраненно-позитивной, отстраненной, отстраненно-негативной, негативно-отстраненной и негативной.

Исследуемый нами социально-психологический феномен изучался в «обычных» социальных средах, под которыми нами понимаются социальные среды, система воспитательной работы в которых осуществляется традиционно, и где современные образовательные технологии представлены фрагментарно или же не представлены вовсе, а также в социальных средах типа «развивающая социальная среда» [8] отличающихся от обычных внедрением в процесс их жизнедеятельности современных образовательных технологий, способствующих созданию особой системы отношений между всеми элементами данной социальной среды и содействующих интенсивному развитию как личностных, так и групповых социально-психологических феноменов.

В качестве объекта исследования выступали постоянные лидеры учебных групп старшеклассников ряда школ г. Курска и Курской области, а также лидеры постоянных и временных молодежных групп старшеклассников – участники летних сборов профильных молодежных центров Курской области (экспериментальных площадок кафедры психологии Курского государственного университета) «Комсорг», «Монолит», «Магистр». Для этих молодежных центров характерно то, что в основе их жизнедеятельности лежат принципы «развивающей социальной среды», а ведущим направлением их деятельности является «социальное обучение» [2, 8], осуществляемое преимущественно в формате летних учебных сборов.

Мы установили, что мотивационно-ценностная включенность учебных групп старших школьников влияет на обогащение и преобразование лидерства в этих группах посредством ряда социально-психологических механизмов и условий.

Ведущим социально-психологическим механизмом является «механизм трансформации лидерства в малой учебной группе».

Механизм трансформации лидерства в малой группе, прежде всего, был установлен нами в процессе изучения обращения малой группы к имеющемуся групповому опыту взаимодействия с социальной системой.

Проведенное нами исследование показало существование такого опыта у всех изученных малых групп, независимо от типа социальной среды. В развивающих социальных средах носителями такого опыта в учебных группах выступали, прежде всего, члены педагогического коллектива данной социальной среды – руководители подобных групп (педагоги-воспитатели, вожатые, инструкторы и т.д.).

Важное место как носители такого опыта занимали в этих группах и их лидеры, а также члены группы, имеющие индивидуальный опыт осуществления взаимодействия с развивающей социальной средой. Во многом от них зависели принятие и реализация остальными членами группы и группой в целом системы правил и отношений, позволяющих осуществлять наиболее благоприятный вариант взаимодействия данной учебной группы и социальной среды, элементом которой являлась учебная группа.

В ряде групп на их взаимодействие с социальной средой значительное влияние оказывали имеющиеся у групп «домашние заготовки» схем взаимодействия с социальными средами, которые выступали в качестве своеобразного группового «багажа» таких учебных коллективов и которые группа использовала с тем или иным успехом в складывающихся ситуациях взаимодействия. При неэффективности имеющихся у таких групп «домашних заготовок» данный механизм активно срабатывал у групп позитивно - и в значительной степени отстраненно-включенных, лидеры которых, принимая новые для себя (но характерные для данной социальной среды) правила и отношения и внедряя их в своей группе, вырабатывали и закрепляли иные, эффективные способы взаимодействия группы с социальной средой, что сказывалось на изменении форм мотивационно-ценностной включенности конкретной малой группы.

Группы же негативно-включенные, как правило, не пытались менять неэффективные формы взаимодействия. Лидеры таких групп объясняли это отсутствием интереса к данной социальной среде и нежеланием осуществлять какое-либо взаимодействие с ней, либо (в редких случаях) шли на прямой конфликт с социальной средой, увлекая за собой свою группу.

В учебных группах – элементах обычных социальных сред действие данного механизма было связано с системой жизнедеятельности самой социальной среды, как правило не предполагавшей взаимодействие не только с ней, но и между учебными группами в ее рамках.

В то же время в группах, имеющих опыт взаимодействия с развивающими социальными средами (школьные клубы, иногда целиком школьные классы и студенческие группы, проходившие социальное обучение в рамках летних сборов в вышеупомянутых молодежных центрах), обращение к имеющемуся групповому опыту взаимодействия с социальной средой становилось катализатором обновления норм и правил взаимодействия обычной социальной среды с учебными группами – ее элементами и способствовало изменению собственно форм мотивационно-ценностной включенности малой группы в такие социальные среды. Как правило, инициаторами этого процесса становились лидеры этих молодежных объединений.

Кроме того, трансформация лидерства оказалась связана с собственно взаимодействием малой группы с социальной средой. В учебных группах – элементах обычных социальных сред, а также во временных учебных группах, формировавшихся в развивающих социальных средах, данный механизм реализовывался одинаково.

В таких учебных группах лидерство либо отсутствовало вообще (во временных группах, созданных и формировавшихся непосредственно в развивающих социальных средах на первоначальном этапе их жизнедеятельности) и функции лидера выполнял член педагогического коллектива, работавший с данной учебной группой (педагог, куратор, вожатый и т.д.), либо являлось «абсолютным», что мы связываем с организационными особенностями таких групп и их общим уровнем развития.

Ведущая роль лидеров в ситуациях взаимодействия учебной группы с социальной средой проявлялась в том, что прежде всего именно они осуществляли связь с административными органами социальной среды, беря на себя тем самым функции руководителя. Наилучшим образом данную функцию реализовывали лидеры, уже имевшие опыт взаимодействия либо с данной социальной средой, либо с социальной средой такого же типа. В своей группе такие лидеры предлагали ей конкретные варианты осуществления взаимодействия с социальной средой, вносили, если это было необходимо, изменения в процесс выполнения действий учебной группы, изменяли функции ее членов. Ответственность за эффективность взаимодействия группы с социальной средой также ложилась на них.

В постоянных учебных группах, сформированных вне развивающих социальных сред, элементами которых они оказались лишь на время проведения летних учебных сборов, данный механизм был связан с позицией учебной группы (или ее части) по отношению к данной социальной среде, которую лидеры групп, как правило, учитывали.

В случае «негативной формы включенности» учебной группы в социальную среду, в которой группа оказалась на период летних учебных сборов, лидеры в основном отражали данную негативную позицию группы, выступая в роли посредников между группой и социальной средой, беря на себя роль «защитников», «заступников» группы. В случае разделения мнений по отношению к взаимодействию с социальной средой в учебной группе, как правило, появлялся параллельный лидер, отражающий позицию части группы на позитивное взаимодействие с ней и способствующий такому взаимодействию. В ряде ситуаций появление двух противоположно мотивированных лидеров приводило к организационному расколу в группе с последующим формированием в образовавшихся группах иных форм мотивационно-ценностной включенности.

В «отстраненно-включенных», равно как и в «позитивно-включенных» учебных группах в развивающих социальных средах, лидерство было представлено наиболее разнообразно и включало в себя лидеров «стратегического» и «тактического» действия [5]. «Стратегические» лидеры ставили перед учебной группой «глобальные», как правило, творческие, задачи, связанные с организацией тех или иных способов взаимодействия группы с социальной средой. Такие лидеры в случае затруднений обычно принимали на себя обязанность, требующую наибольших усилий. Выступая в качестве генераторов идей и предлагая группе для обсуждения несколько вариантов взаимодействия, они и сами являлись активными участниками обсуждения. «Тактические» лидеры в таких группах осуществляли функции лидеров на определенных участках взаимодействия. Они конкретизировали действия членов группы, уточняли детали взаимодействия, вносили коррективы в исполнение конкретных действий.

Кроме того, как мы установили, влияние включенности учебных групп старших школьников на обогащения и преобразования лидерства в малой группе оказалось связано с рядом условий.

Одним из них является организация взаимодействия группы с социальной средой с выраженной направленностью на информирование группы со стороны данной социальной среды о ее ценностях и создание ею ситуации переживания и осмысления малой учебной группой этих ценностей.

Данное психологическое условие связано с существующими в исследованных социальных средах отличиями в общей организации их жизнедеятельности, в характере структуры ценностей и уровне их значимости. Став элементом социальной среды, учебная группа старшеклассников непрерывно находится в создаваемых ею ситуациях, в процессе которых происходит информирование группы о существующей системе ее ценностей сопровождаемое их переживанием и осмыслением группой. Данный процесс происходит посредством получения учебной группой «сигналов» от социальной среды об особенностях ее системы ценностей.

Такая информация поступает в учебную группу старшеклассников несколькими путями. Социальная среда непосредственно доводит до групп те законы, обычаи и традиции, которые существуют в данной системе малых групп, которые ценны в ней и которые лежат в основе всей ее жизнедеятельности (в том числе и в основе отношений групп с самой социальной средой). Оригинально, творчески осуществляется данный процесс в условиях «развивающей социальной среды». Как правило, это происходит в форме особых КТД (коллективного творческого дела), в ходе которых собираются все учебные группы (включая педагогический коллектив, психологическую службу, административный и вспомогательный персонал и т.д.), являющиеся элементами данной социальной среды. В процессе проведения

таких КТД учебные группы не только ставятся в ситуацию пассивных потребителей важной для социальной среды информации, но и имеют возможность ее осмысления и переживания в ходе диалога с другими групповыми субъектами, включая педагогический коллектив и психологическую службу. Особо необходимо отметить, что возможность переживания и осмысления новой для группы старшеклассников системы ценностей, заложенных в данные «правила», актуализируется, прежде всего, лидером, непосредственно руководящим данной учебной группой.

Социальная среда также и опосредованно информирует учебные группы о своих законах, обычаях и традициях, которые ценны в ней и которые лежат в основе всей ее жизнедеятельности. Данный процесс происходит посредством общей организации жизнедеятельности социальной среды, при которой группы включаясь в процесс взаимодействия с ней (участие во всевозможных КТД, творческих, спортивных состязаниях, самообслуживающей и трудовой деятельности групп и т.д.) постоянно получают информацию в ходе такого взаимодействия и в разных формах о приемлемости либо неприемлемости для данной социальной среды тех или иных способов взаимодействия и взаимоотношений учебных групп с ней и между собой.

Информацию такого рода учебные группы получают через разработанную систему поощрений-наказаний, которая, давая через лидеров и руководителей информацию группе об адекватных способах взаимоотношений с социальной средой, способствует построению группой образа «идеальной группы», определенного стандарта, который бы соответствовал ценностям, нормам и законам, принятым в ней и способствовал успешному взаимодействию учебной группы с ней. Очевидно, что вся эта информация, получаемая группой, будет опосредоваться лидером, определяя приемлемость, игнорирование или отвержение группой системы ценностей, характерных для социальной системы, элементом которой она является.

Другим условием является стимулирование активности группы через организацию в процессе ее взаимодействия с социальной средой ситуации выбора, способствующего самопознанию группой себя и возможной коррекции своего поведения.

Рассматриваемое психологическое условие предполагает создание социальными средами для малых учебных групп социальных ситуаций, подразумевающих знание и выполнение малой группой норм и правил, характерных для данной среды и предоставление возможностей для учебной группы осуществления выбора соответствующей стратегии своего поведения на основе этих правил. В данном процессе для учебной группы старшеклассников открывается возможность осуществления выбора, от итогов которого будет зависеть как направленность взаимодействия группы с социальной средой (позитивная, отстраненная или негативная), так и способа такого взаимодействия.

Для учебных групп данное условие позволяет актуализировать процесс самопознания группой себя и своих возможностей в новой (иногда незнакомой) ситуации жизнедеятельности. Процесс самопознания осуществляется в ситуации участия учебных групп в системе коллективных творческих дел как основе взаимодействия группы и социальной среды. Результатом такого самопознания группой являлся выбор стратегии взаимодействия. На уровне участия группы в коллективных творческих делах реализуемых социальной средой это может выражаться, например, в характере эффективности подготовки и проведения коллективного творческого дела конкретной учебной группой в континууме от эффективного участия в нем, через номинальное («отстраненное», «для галочки») участие, к полному отказу от участия;

Литература

Елизаров, С.Г. Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему (систему групп) различных типов (на материале исследования молодежных учебных групп): дис. … докт. психол. наук. – Курск, 2010. – 446 с.

Елизаров С.Г. Мотивационно-ценностная включенность как основа взаимоотношений малой группы с социальной системой / Духовно-нравственные потенциалы молодежного коллектива: диагностика и развитие. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А.С. Макаренко. Часть 2. – Курск, 2013. С. 107-117.

Кричевский, Р.Л. Дубовская, Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.

Платонов, К.К. О процессе самоукрепления коллектива / Коллектив и личность. – М.,1975. – С.87-93.

Сарычев, С.В. Надежность группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности (социально-психологические основы). – Курск, 2007. – 155 с.

Уманский, Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. (Избранные труды). – Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та, 2001. – 208 с.

Чернышев, А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материале исследования молодежных групп и коллективов): автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А.С. Чернышев. – М., 1980. – 42 с.

Чернышев, А.С., Елизаров, С.Г. Всероссийская научно-практическая конференция «Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире» // Психологический журнал. – М., 2007. – Т.28. – № 3. – С. 131-134.

Психологическое благополучие в старости: взгляд молодежи.

Зинина А.А.,
Московский гуманитарный университет,
г. Москва

Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект «Люди престарелого возраста в обыденном сознании студенческой молодежи и работающих взрослых: факторы ответственности», № 14-06-00434)

Вопрос об интеграции общества в единую систему сегодня остается достаточно острым, что во многом обусловлено растущим разрывом между поколениями [2,6]. Несмотря на то, что численность престарелого населения сегодня стремительно увеличивается, именно данная возрастная когорта оказывается в крайне негативном, даже маргинальном, положении [12]. Важно отметить, что существенный вклад в стигматизацию стариков как социально-слабую группу вносят представители молодежи, что было доказано нами в проведенном ранее исследовании [5]. Важно отметить, что негативная направленность представлений о старости в большей степени проявляется на неосознанном, эмоциональном уровне. Данные представления существуют лишь в скрытом, завуалированном виде и становятся ощутимыми через поведенческое исключение престарелых людей из всех форм социального взаимодействия. По мнению исследователей, подобную ориентацию подкрепляет характерное для современного общества пуэрилистическое сознание, при котором молодость становится социально-престижной характеристикой, а старость воспринимается исключительно как утрата и угасание [7]. Вместе с этим, современные исследователи рассматривают старость через позитивные изменения позднего возраста. Например, определяют старость как период достижения акме (А.А. Бодалев, А.А.Деркач), эго-интеграцияю (Э.Эриксон) или психологический витаукт (В. В. Фролькис, Н.К.Корсакова, О. Н. Молчанова) [3,6].

Несмотря на разработанность “позитивных” теорий старения, вопрос репрезентации престарелых людей и всего престарелого возраста в целом приобретает негативный характер в современном обществе [11] и, в особенности, в российском: геронтофобия и эйджизм укореняются в менталитете всего населения, включая самих представителей “третьего” возраста [8]. Подобные тенденции не позволяют престарелому человеку достичь психологического благополучия [1,8]. Допустимо заметить, что общество обрекает стариков на одностороннее, неэффективное существование.

В рамках данного исследования необходимо отметить, что подобное восприятие престарелого возраста в обществе наносит ущерб не только старикам, но и молодежи. Ведь, культивируя страх к поздним этапам жизни, представители младшей возрастной группы самостоятельно подрывают основы позитивного функционирования личности на всех этапах онтогенеза. Вместе с этим, очевидно, что проблемы социальной сферы имеют комплексный характер, следовательно, не только государственная, но и личностная включенность каждого члена общества способна изменить сложившуюся ситуацию.

Сегодня старость рассматривается как сложное социальное явление: с одной стороны, в обществе превалируют негативные взгляды на тему старения, с другой - старость является неизбежным этапом жизненного пути каждого человека [10]. В качестве надежного инструмента анализа обсуждаемых явлений общественной жизни хорошо зарекомендовала себя концепция социальных представлений С. Московичи [4]. Методологическая основа данной концепции позволяет взглянуть на заявленную проблему на когнитивном и эмоциональном уровнях, а также через призму социально-психологических особенностей группы.

Исследование социальных представлений молодежи о психологическом благополучии в старческом возрасте проводилось на базе РГГУ, МГУ и МосГУ в 2014-2015 гг. Целью работы являлось изучение СП (здесь и далее СП - социальные представления) студентов как представителей молодежной группы. Исследование было реализовано на двух этапах: поисковом и основном. В исследовании приняли участие 70 человек (средний возраст – 20,1 год; 46 девушек, 24 юноши). Все респонденты на момент опроса обучались в университете. Среди опрошенных большинство составляли неженатые и незамужние (73,6%), несколько человек находились в гражданском (18,7%) или законном браке (7,7%). Среди респондентов 70,6 % на момент исследования имели престарелых родственников: 23,4% респондентов каждый день контактировали с престарелыми людьми, 45,8% - каждую неделю, 10.9% - не больше двух раз в месяц, 17,7% - очень редко, 2,1% - никогда.

В работе были использованы количественные и качественные методы:

Авторский опросник для оценки элементов и структуры представления;

Авторский опросник “Атрибуция ответственности за психологическое благополучие в старческом возрасте”;

Методика “Шкалы психологического благополучия” (К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко) [9];

Методика “Готовность к освоению возрастно-временных изменений” (Н. С. Глуханюк, Н. С. Гершкович) [2];

Методика “Баблс”, где необходимо описать, что думает престарелый человек, что говорит, что делает, как проводит время.

Рисуночный тест «Метафорическое изображение престарелого человека».

Статистическая обработка данных осуществляется в программе Statistica.10. с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Описание структуры СП строится путем математического подсчета коэффициента позитивных ответов Ж.-К. Абрика - TCP (Taux categorique positif) [4]. В молодежной выборке в ядро в представления входят следующие элементы: “На психологическое благополучие в престарелом возрасте оказывает влияние здоровье” (коэффициент Абрика 80), “Гармоничность отношений престарелого человека с окружающим миром зависит от личности человека”, (коэффициент Абрика 75), “Психологически благополучный престарелый человек находится в гармонии с собой и с окружающим миром” (коэффициент Абрика 73,4). Наименьшую выраженность имеют элементы: “Большинство престарелых людей психологически благополучны” (коэффициент Абрика 6,6), “Психологически благополучный престарелый человек старается модно, респектабельно одеваться” (коэффициент Абрика 8,3), “Религиозность в престарелом возрасте – гарант психологического благополучия” (коэффициент Абрика 10).

Как видно из представленных данных, представление о благополучном старении основано на гармоничности отношения престарелого человека с окружающим миром, причем это отношение обусловлено личностными особенностями стариков. Данная закономерность подтверждается и результатами методики “Атрибуция ответственности”. Так, в качестве ключевого фактора достижения психологического благополучия в старости студенты рассматривают личностные особенности (среднее 8,6, SD - 2,2). Кроме этого, они также атрибутируют ответственность семье престарелого человека (7,8, SD - 2,8), государству (7,6, SD - 2,7), обществу (5,6, SD - 2,5) и друзьям (7,0 , SD - 2,5).

Важно отметить, что студенты не видят благополучных престарелых людей в реальной жизни. Данный факт подтверждается с помощью качественной методики “Психологический рисунок”. По результатам этой методики оказалось, что в группе выражены как позитивные (37%), так и негативные метафоры (35%). Вместе с этим, лишь 68% позитивных метафор соотносятся с реальностью, в то время как негативный образ престарелого человека реален в 44% случаев.

Если вспомнить, что у преобладающего большинства опрошенных есть в семье престарелые родственники, то полученный факт приобретает еще более негативный оттенок. Даже в собственной семье молодежь не находит примера благополучного старения, что усугубляет страх перед поздним этапом жизни.

В рамках методики “Баблс”, описывая благополучного престарелого человека, респонденты перечисляют мысли стариков о помощи своей семье и внукам (39,9% от всех категорий контент-анализа), радостные воспоминания о прошлом (28%), а также размышления о мироустройстве - о том, что жизнь прекрасна (11,5%), об увлечениях и хобби (8%). В ответах респондентов превалирует мнение, что старики ведут самые обычные беседы, ничем не отличаются от других возрастных групп (15,6%), дают советы и поучения, делятся опытом (21,8%), говорят о том, что счастливы, упоминают планы на жизнь (29%). Студенты отмечают, что престарелые люди ведут активный образ жизни (26,6%), получают удовольствие от жизни, отдыхают (16,6%), работают над собой и переосмысляют накопленные знания (16,6%). Психологически благополучные старики посещают театры, музеи,в фитнесс-центры (42,5%), а также магазины, аптеки, почту и т.д. (22,8%).

Говоря о социально-психологических особенностях респондентов в исследуемой группе, можно констатировать преимущественно средний уровень развития психологического благополучия (среднее значение общего психологического благополучия - 361, SD - 41). Хорошо представлены шкалы “осмысленность жизни” (96, SD - 13), “баланс аффекта” (93, SD - 19). Наименьший балл определяется по шкалам “автономия” (38, SD - 9), “позитивные отношения с окружающими” (54, SD - 8), “управление средой” (55, SD - 8) и “самопринятие” (57, SD - 10).

Исходя из полученных данных, можно отметить, что студенты воспринимают свое настоящее и прошлое как имеющие смысл, а также находятся в полной уверенности, что будущее имеет перспективы. Одновременно с этим, нельзя с определенно сказать, что студенты достаточно гармоничны и благополучны: часто они имеют довольно низкую самооценку и неудовлетворенны обстоятельствами собственной жизни, подвержены социальному давлению, испытывают трудности при построении близких, доверительных отношений, а также не вполне справляются с повседневными делами.

В исследуемой группе на довольно низком уровне сформирована готовность к освоению возрастно-временных изменений: 42% опрошенных имеют среднюю сформированность (57-112 баллов), у 44,5% совершенно не выражена готовность (0-56 баллов), а лишь 13,5% респондентов обладают хорошо развитой готовностью (113-168 баллов).

Общая готовность к освоению возрастно-временных изменений реализуется на нескольких уровнях, которые отражают осознание предстоящих изменений (когнитивный уровень), толерантное отношение к ним (аффективный уровень), а также поиск адаптационных стратегий к таким изменениям (мотивационный уровень). Почти половина респондентов (48%) имеют низкую сформированность когнитивного уровня, 40% - среднюю и лишь 12% - высокую; аффективный уровень слабо сформирован - у 30 % опрошенных, у 51% - средне и у 19% - развит хорошо; на мотивационном уровне низкая степень сформированности наблюдается у 28,5% респондентов, у 45,5 % - средняя, наконец, у 26% - высокая.

Уровни готовности реализуются через компоненты, которые очерчивают области проявления возрастных изменений: физиологический (13% - низкий уровень, 81% - средний, 6% - высокий), социальный (19% - низкий, 70% - средний, 11 - высокий), личностно-психологический (15% - низкий, 80% - средний, 5% - высокий), профессиональный (12% - низкий, 76% - веселый, 12% - высокий).

Данные результаты свидетельствуют о том, что молодежь смутно представляет предстоящие физиологические, социальные и личностно-психологические изменения. Вместе с этим, выявлена необходимость в поиске подходящих стратегий адаптации. Примечательно, что хуже остальных развит именно аффективный уровень, и это значит, что респонденты интолерантно оценивают старение.

В рамках исследования было также доказано, что элементы СП о психологическом благополучии престарелого человека коррелируют с социально-психологическими особенностями респондентов. Например, когнитивный уровень готовности к освоению возрастно-временных изменений положительно коррелирует с элементом “Психологическое благополучие изменяется с возрастом ввиду пересмотра ценностей, изменения потребностей” ($r=0,41$, $p<0,05$), а аффективный уровень имеет отрицательную корреляционную взаимосвязь с элементами “Молодёжь часто не понимает, что нужно престарелому человеку”($r= -0,27$, $p<0,05$) и “Современное общество не готово видеть престарелых людей за какими-либо занятиями”($r= -0,22$, $p<0,05$). Кроме этого, элемент “Психологически благополучный престарелый человек испытывает чувство удовлетворения от прожитой жизни” взаимосвязан с мотивационным уровнем готовности ($r= 0,31$, $p<0,05$), а также с личностно-психологическим компонентом ($r=0,33$, $p<0,05$).

Шкалы психологического благополучия также взаимосвязаны с элементами СП. Например, элемент “Психологическое благополучие изменяется с возрастом ввиду пересмотра ценностей, изменения потребностей” на высоком уровне значимости коррелирует со шкалой “Личностный рост” ($r= 0,42$, $p<0,01$), а элемент “Психологически благополучный престарелый человек имеет разнообразные социальные связи, общителен, открыт” связан со шкалами “Позитивные отношения с окружающими” ($r= 0,30$, $p<0,05$), “Управление средой” ($r= 0,33$, $p<0,01$) и “Самопринятие” ($r= 0,36$, $p<0,01$). Общий показатель психологического благополучия связан с элементами: “Современное общество не готово видеть престарелых людей за какими-либо занятиями” ($r= -0,38$, $p<0,01$), “Психологически благополучный престарелый человек имеет цель и смысл жизни” ($r= 0,27$, $p<0,05$). Последний элемент также связан со шкалами: “Личностный рост” ($r= 0,32$, $p<0,05$), “Цели в жизни” ($r= 0,27$, $p<0,05$) и “Самопринятие” ($r= 0,29$, $p<0,05$). Наличие разнообразных корреляционных связей позволяет судить об устойчивости представления, его целостности, однородности и согласованности.

В заключении хочется отметить, что выявленные в ходе исследования закономерности позволяют судить о реальном положении дел в социальной сфере: престарелый человек сегодня не воспринимается позитивно. Даже респонденты, поддерживающие контакт с представителями позднего возраста, не видят перспектив позитивного старения, считают, что нашим старикам практически невозможно достичь психологического благополучия. Кроме того, в качестве причин данного явления рассматривается личность самого престарелого человека, что является классической ошибкой атрибуции. Современная молодежь не готова принимать нормативность процесса старения - особенно отчетливо это проявляется в нежелании толерантно относиться к старческому возрасту и к престарелым людям. Однако, как было отмечено в начале, через представления о благополучном старении у молодежи можно судить об особенностях исследуемой группы, ведь отношение к престарелому возрасту является базисом для гармоничного разбития личности во всех возрастах, особенно в молодом. Таким образом, сегодняшние студенты через негативное отношение к старости подвергают опасности собственное психологическое благополучие и подрывают ценностные устои общества, разрушая преемственность поколений.

Список литературы:

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

2. Глуханюк Н.С. Поздний возраст и стратегии его освоения: учеб.-метод. пособие / Н.С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович, Рос. акад. Образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 2-е изд., доп. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003.
3. Дубовик Ю. Б. Психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М, 2012.
4. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
5. Емельянова, Т. П., Зинина А. А. Уровни репрезентации престарелых людей в российском обществе // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 213–223, 2014.
6. Краснова, О.В., Лидерс, А. Г. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
7. Петрова Т. А. Динамика отношения к старости у молодежи в процессе практики межпоколенного взаимодействия: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. СПб, 2008.
8. Пряхина С. Б. Проблема эйджизма в современной России Актуальные проблемы психологического знания: Сб. науч. трудов. № 1. С. 95-121, 2006.
9. Шевеленкова, Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. № 3. С. 95-121, 2005.
10. Jesuino, J. C. Images of old age. Papers on Social Representations. V. 23, p. 15.1-15. 22, 2014.
11. Kite, E., Smith Wagner, L. “Attitudes Toward Older Adults”, in Ageism. Stereotyping and Prejudice against Older Persons. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2002.
12. Victor, C. R., Scambler, S. J., Bond, J. The Social World of Older People. Understanding Loneliness and Social Isolation in Later Life. Open University Press, 2009.

Авторские психологические настольные игры в работе с родителями

Илюшина М. И.,
Центр содействия семейному устройству детей,
оставшихся без попечения родителей, и психолого-
медико-социального сопровождения замещающих
семей,
г. Калуга

В Калужской области специалистами ГКОУ КО «ЦПМСС» проводится комплексная работа по сопровождению замещающих семей, включающая в себя подготовку, подбор кандидатов в замещающие родители и сопровождение уже существующих замещающих семей.

Как показывает наша многолетняя практическая работа, одним из эффективных методов в работы со взрослыми являются игровые технологии. С этой целью специалистами специально созданы и создаются технологии психологических настольных игр.

Первая психологическая настольная игра для работы с кандидатами в приемные родители – «100 шагов к принятию ребенка в семью» - была создана в 2008 году. Целью данной игры является актуализация теоретических и практических знаний по психологии и педагогике родительства, отработка умений и навыков по решению проблем развития и воспитания приёмного ребёнка, повышение уровня родительской компетентности.

За время работы специалистами разработано 16 игр, из них: 8 настольно-печатных психологических игр, 2 настольно-печатных ассоциативных игр, 8 наборов ассоциативных игр, для наших клиентов, с которыми работает Центр.

Каждая игра это целая система, в которую включены: цели (от предполагаемой деятельности), задачи, решаемые с помощью технологии, сюжет, задания, образы. Настольно-печатные игры моделируют ситуацию: создания приемной семьи, функционирования уже созданной, способы взаимодействия родителей и детей в семье. Отвечая на предлагаемые вопросы, действуя в заданной ситуации, родители оценивают свои ответы и поступки, могут потренироваться действовать, найти приемлемый для них способ выхода из сложной ситуации.

Уникальность игрового метода в том, что обыгрываемые или предлагаемые ситуации не настоящие, а эмоции и отношения настоящие. В жизни у человека появляется уникальная возможность скорректировать свои действия и поступки в зависимости от полученных в игре реакций и последствий от моделируемой ситуации.

Использование психологических настольных игр дает уникальные результаты в работе с клиентами: клиент как бы «выносит» свои чувства и мысли на поверхность без усилия и специальной работы, а столкнувшись с ними, либо учится их интерпретировать, либо отбрасывает, либо категорически отрицает. Но, во всяком случае, происходит их осознание, что помогает в решении многих проблемных ситуаций.

Развитие исследовательских способностей старшеклассников с низкой мотивацией

Каверина Н.Е.,
Дмитровская вечерняя (сменная)
общеобразовательная школа,
г. Дмитров

При переходе современной школы на ФГОС исследовательская и проектная деятельность станут важными элементами обучения на старшей ступени образования, а проект и исследование – обязанными для аттестации старшеклассников. Но все ли старшеклассники готовы в такой форме учебной деятельности? Такая готовность, скорее всего, будет зависеть от большого количества факторов. Среди них могут быть: наличие или отсутствие мотивации к исследованиям и учебной деятельности вообще, позитивный или негативный опыт участия в данном виде учебной деятельности, уровень развития исследовательских способностей, поддержка семьи и т.д. Наибольшую тревогу могут вызывать те учащиеся, которые не имеют мотивации к учебной деятельности вообще и к учебным исследованиям в частности. Для них нужно разрабатывать специальные программы, направленные на формирование желания узнавать новое в ходе самостоятельного исследования, на развитие исследовательских способностей.

Понятия мотив и мотивация включают в себя представления о побуждениях, о внешних факторах, которые заставляют его вести себя определенным способом. Мотивация – это детерминация поведения. Исследовательская мотивация - это потребность, предметом которой является не только новое знание, но и процесс его поиска и самостоятельного получения. В области исследовательского поведения Берлайн выделил специфическое и диверсивное поведение. Специфическое исследовательское поведение возникает как ответ на новизну ситуации, новые объекты в окружении. Мотивация такой деятельности внешняя, для его формирования необходимы внешние стимулы. Например, специальные условия, программы, тренинги. Диверсивное исследовательское поведение опосредовано собственной активностью человека – это внутренняя мотивация, задается внутренней неудовлетворенностью, необходимостью в новых впечатлениях.

Структура мотивации, связанной с получением нового знания включает следующие характеризующие ее сущностные элементы:

- удовольствие от самой деятельности;

- значимость для личности результата деятельности;

- "мотивирующая" сила вознаграждения за деятельность;

- принуждающее давление на личность, если она не проявляет должных усилий для реализации поставленных целей, в том числе и учебных.

На готовность заниматься исследовательской деятельностью влияет и эмоциональное отношение к ней. Еще Б.М. Теплов писал о том, что для развития способностей нужно создавать условия для позитивных переживаний во время занятий. Для учеников, связавших исследования со скукой, разочарованием или чувством вины эмоциональный фон может стать препятствием для дальнейшего совершенствования в данной деятельности.

Таким образом, важной частью психологической диагностики исследовательских способностей является изучение их мотивационной компоненты. Методик, позволяющих определить уровень мотивации к исследовательской деятельности немного. Например, М.Н. Жафярова предлагает анкету для выявления силы основных мотивов исследовательской деятельности. Анкета выявляет силу исследовательского, прагматического мотивов и мотива социального престижа, ее можно применять для работы со старшеклассниками и студентами. Трудность заключается в том, что на наш взгляд, важно не только выявить силу мотива, но и узнать истоки мотивации – внешние или внутренние. Это может быть определяющим для работы психолога-практика в выборе методов развития способностей. Представленная методика не дает возможности узнать, какие факторы – внешние или внутренние определяют истоки формирования и развития изучаемой способности. Поэтому для определения уровня мотивации был разработан «Опросник мотивации к исследовательской деятельности». Он разработан для выявления внешней или внутренней мотивации к исследовательской деятельности старшеклассников, определения уровня проявления мотивации в деятельности, оценке эмоционального отношения к исследовательской деятельности. В опроснике 10 вопросов с несколькими вариантами ответов. Опрос проводился среди 50 десятиклассников вечерней школы. Общий уровень мотивации к исследовательской деятельности оказался низким у 86 % респондентов, почти 90 % из опрошенных имели ранее опыт групповой или индивидуальной исследовательской учебной работы. У 76 % этот опыт вызвал негативные эмоции,

ученики не получили удовольствия от выполненной работы. Таким образом, можно утверждать, что не все старшеклассники готовы к исследовательской деятельности как обязательной части учебного процесса. Исследовательские способности нужно развивать и в старшем школьном возрасте.

Анализ научной литературы позволил сделать выводы о том, что развитие исследовательских способностей зависит от: личностных качеств (любознательности, активности, самостоятельности); генотипических и социальных факторов. Исследовательские способности могут проявиться не в раннем возрасте, а значительно позже. Многие исследователи обращают внимание на такой фактор в развитии исследовательских, творческих способностей как вовлечение в процесс самостоятельного поиска. Развитие исследовательских способностей возможно при развитии средств и приемов, необходимых для исследовательской деятельности. Развитие исследовательских способностей может происходить с разной скоростью, отличаться у девушек и юношей. Учитывая особенности низко мотивированных на исследовательскую деятельность старшеклассников, необходимо создавать позитивный эмоциональный фон работы, вовлекать их в данную деятельность на самом занятии, выбирать такие темы для исследований на занятии, которые, с одной стороны, будут достаточно узкими, позволяющими завершить исследование за короткое время, с другой стороны, будут значимы для учеников данного возраста. Занятия по коррекции и развитию исследовательских способностей должны быть направлены на преодоление страха быть неуспешными в данной деятельности.

С учетом этих факторов была построена программа «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов», целью которой являлось развитие одноименных способностей старшеклассников. Программа рассчитана на учеников 10 – 11 классов и 36 часов занятий, основной формой обучения являются уроки-исследования и уроки-эксперименты. Методологическую основу программы определяют важнейшие положения классиков отечественной и зарубежной психологии в области исследовательского поведения и исследовательских способностей - И.П. Павлова, А.В.За-порожца, Л.И. Божович, Д.Берлайна, Дж. Файна, Н.Н. Поддъякова, А.Н. Поддъякова, А.И. Савенкова, Ротенберга В.С., М.И. Лисиной; в области исследовательского подхода к обучению А.И. Савенкова. Программа использует психолого-педагогическую технологию поэтапного формирования исследовательских способностей старшеклассников на материале изучаемого предмета.

Программа построена по принципу поэтапного усложнения исследований учащихся на уроке. На первых занятиях учащимся предлагается самостоятельно определить только объект и предмет исследования. К концу учебного года они почти самостоятельно выстраивают все исследование на занятии.

Результаты психодиагностических замеров до и после проведения курса «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» в параллели 10-х классов были проанализированы по контрольной и экспериментальной группам. Экспериментальная группа состояла из 25 человек, контрольная группа состояла из 24 человек, учащихся 10 класса, которые не обучались по данной программе. В начале исследования была проведена математико-статистическая обработка данных, которая показала, что данные учащихся контрольной и экспериментальной групп значимо не отличались ($t_э$=0,78 при $t_к$=1,99 для α=0,05 и $t_к$=2,64 для α=0,01).

На момент окончания обучения математико-статистическая обработка данных показала, что уровень развития исследовательских способностей в контрольной и экспериментальной группах значительно отличается ($t_э$=2,68 при $t_к$=1,99 для α=0,05 и $t_к$=2,64 для α=0,01). В наибольшей мере произошло развитие таких компонентов исследовательских способностей, как умение экспериментировать, умение строить гипотезу, задавать вопросы.

Список литературы.

Каверина Н.Е. Проблема развития способностей и исследовательских способностей в работах отечественных психологов/ Вестник университета (ГУУ), № 26,2009, г. Москва., 37с.

Каверина Н.Е. Результаты применения программы «Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов» в старших классах.// Сборник материалов Всероссийского психологического форума «Обучение. Воспитание. Развитие – 2012». - Сочи, 2012. (с.32 -37)

Каверина Н.Е. Исследовательское обучение на уроках психологии: введение в психологию познавательных процессов. // Сборник программ победителей IV Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы». – Москва, 2012. С. 34

Каверина Н.Е. Технология поэтапного формирования исследовательских способностей (0.3 п.л.). // Материалы научно-практической конференции «Российский учитель в системе современного образования».-М.: МПГУ, 2013. – 330 с. (с. 205 – 211)

Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., Воронеж, 1998.

Жафярова М.Н. Мотивационные факторы формирования исследовательских способностей личности.// дис. кан. псих. н., Новосибирск, 2002 г.

Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. -М., 2006.

Взаимосвязь личностных ценностей и саморегуляции жизнедеятельности студентов

Капцов А.В.,
Самарская гуманитарная академия,
г. Самара

Исследования выполнены при финансовой поддержке РГНФ грант 15-06-10399.

Быстро изменяющиеся условия социально-экономической жизни в стране и мире предъявляют повышенные требования к социальной активности молодежи в целом и особенно студенчества как передовой ее части. Поскольку для студентов ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, то предполагается, что направленность их активности будет определяться получением профессиональных умений, знаний и жизненного опыта. Причем большая часть времени, затрачиваемая студентами на профессиональное, личностное самоопределение и реализацию, должно, согласно тенденциям современных государственных образовательных стандартов, отводиться на самостоятельную работу как метод обучения и самообразования.

Самостоятельная работа студентов является предпосылкой дидактических связей различных методов между собой. В процессе самостоятельной работы студент выступает как активная творческая личность, как созидатель своей культуры, эрудиции, образования, готовности к будущей деятельности. Активность личности студента проявляется в постановке целей самостоятельной работы, ее планировании, определении способов самомобилизации и самоконтроля, оценке результата [2, с. 112].

Эффективность самостоятельной работы зависит от многих внешних и внутренних факторов: содержания и сложности ее задач, руководства со стороны преподавателей и руководителей, уровня знаний и общего развития обучаемых, их интеллектуальных навыков и умений, мотивов и установок, ценностей, способов и приемов учебной деятельности [2, с. 116].

Особенности личности студента существенно влияют на самостоятельную работу, выливаясь в индивидуальный стиль. Поэтому самостоятельная работа может быть, как отмечается в [2]: узконаправленной (характеризоваться стремлением изучить основной учебный материал, иметь хорошие конспекты, приобретать знания, умения лишь в границах учебной программы или требуемым компетенциям в соответствии с ФГОС); широкоактивной (характеризоваться разнообразием целей и познавательных интересов, ориентацией на широкую профилизацию и разностороннюю профессиональную подготовку, что пока допускается современными ФГОС); творческой (с глубоким пониманием целей обучения, интеллектуальной инициативой и внутренней самостоятельностью при изучении материала, усилением роли профессиональных мотивов, решением научно-исследовательских задач, уверенностью поступать в магистратуру и т.д.). В этой классификации индивидуального стиля выполнения самостоятельной работы не хватает как минимум еще одного, заключающегося в поверхностном, зачастую формальном, изучении учебного материала, сочетающегося с фрагментарным сбором отдельных частей заданий (если повезет, то и целиком) из Интернета и т.д. При этом студент вполне серьезно считает, что он затратил какое-то время на выполнение самостоятельной работы, следовательно, его усилия должны быть положительно оценены.

С одной стороны, считается, что этот тип студента является следствием несформированности умений и навыков самостоятельной работы [2, с. 113], т.к. цели в общеобразовательной школе смещены от сформированности знаний, умений, навыков на результат ЕГЭ. С другой стороны, существуют психологические факторы, относящиеся, прежде всего, к личности самого студента, не позволяющие реализовывать саморазвитие в полной мере. К числу наиболее популярных зарубежных подходов относится теория самодетерминации Э.Л. Деси и Р.М. Райана [1], согласно которой поведение человека объясняется собственными желаниями, окружающей средой и степенью согласованности возможностей личности и внешними требованиями. Отличительной особенностью отечественного подхода к самодетерминации личности является признание ее становления в процессе психического развития человека [4]. Авторами выделено четыре модели развития самодетерминации в подростковом возрасте на основе соотношения активности и саморегуляции.

Д.А. Леонтьев систематизировал различные подходы к проблеме саморегуляции и пришел к выводу, что, в конечном счете, они сводятся к двум культурным моделям [8, с. 119]. Для западной культуры и ментальности цели и желания человека конкретны и заданы, не подлежат проблематизации,

а жизнедеятельность выстраивается по принципу функциональной системы, направленной на достижение этих целей и желаний посредством сколь угодно сложных деятельностных паттернов, регулируемых контурами обратной связи (подход Ч. Карвера – М. Шейера и О.А. Конопкина – В.И. Моросановой). Альтернативная модель жизнедеятельности более характерная для культуры и ментальности Востока, для которой не цели и желания, а сама реальность, соприкасающаяся с человеком, выступает как высшая инстанция, а цели и желания с ней смиренно сообразуются; активность субъекта руководствуется принципом минимизации вторжения в реальность. Возникает естественный вопрос: а где находится на этом непрерывном континууме человек с российской ментальностью? Изучение и согласование общественных институтов и менталитета являются актуальной задачей современности [3].

Интегрируя оба подхода, Д.А. Леонтьев саморегуляцию жизнедеятельности представляет, по меньшей мере, две по-разному организованных регуляторных функций, дополняющих друг друга и переходящих друг в друга: функцию самоопределения и функцию реализации [8, с. 121], при этом предполагается, что личностные переменные взаимосвязаны с обеими функциями. Среди личностных переменных особую роль занимают личностные ценности [8, 9].

В.И. Моросанова и Е.А. Аронова рассматривают самосознание как спектр четырех базовых компонентов, взаимосвязанных со структурой стилевых особенностей саморегуляции поведения и деятельности: ценностные ориентации, мотивация, самоотношения и представления о жизненном пути [9]. Однако эмпирические исследования методом поперечных срезов на выборке учащихся выпускных классов не подтвердили теоретической гипотезы о взаимосвязи ценностных ориентаций с саморегуляцией, что, на наш взгляд, было обусловлено использованием психодиагностических методик с невысокими психометрическими характеристиками. Поэтому нами были проведены пилотажные исследование с применением авторского теста личностных ценностей [5].

В качестве основного диагностического концепта в тесте выступают личностные ценности как составляющие аксиосферы, выражающие отношения значимости (важности) окружающей человека социальной действительности. Личностные ценности рассматриваются нами как система осознанного значимого в жизни человека, понимая что, остается еще нетронутым большой пласт неосознаваемых ценностей, которые не поддаются диагностике с помощью опросников самоотчета. Под жизненными сферами подразумевается объединение видов деятельности по своему содержанию, социальных ролей и выполняемых функций [10].

Современный уровень развития психодиагностики не ограничивается определением только интенсивности отдельных психологических характеристик, а переходит на уровень определения параметров психологического явления как системы. Поскольку личностные ценности при всей своей относительной стабильности, как характеристики сознания, в генезе изменяются в силу воздействия множества факторов, то нами было предложено наряду со статическими характеристики ввести диагностику динамических свойств личностных ценностей, названных «устойчивостью» [5].

Под устойчивостью личностных ценностей понимается степень постоянства, неизменяемости (вне ситуативности) в ценностных приоритетах личности.

Устойчивость личностных ценностей, как характеристика аксиосферы, позволяет моделировать уровневую структуру аксиосферы, принадлежащую к смешанному типу, т.е. слои аксиосферы не имеют жестко закрепленных функций, а структура аксиосферы представляет сложную взаимосвязь ценностей как внутри слоев, так и меж слоями. Тем более что, исходя из системного подхода, внешнее воздействие среды приводит к изменению, прежде всего, структуры системы. Таким образом, теоретическая модель аксиосферы может быть представлена из двух условных слоев:

устойчивая составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих основные принципы жизни личности;

динамичная составляющая аксиосферы, включающая совокупность личностных ценностей, определяющих значимость объектов и явлений текущего этапа жизни личности.

Состав структуры аксиосферы при выполнении основных функций в разном количественном отношении представлены ценностями устойчивой и динамичной составляющими аксиосферы, что актуально для подросткового возраста в силу несформированности аксиосферы, поэтому условно можно считать, что преобладание ценностей, например, устойчивой составляющей свидетельствует об ответственности за данную функцию устойчивой составляющей аксиосферы.

Тест имеет следующие особенности:

На уровне значимости личностные ценности имеют свойство биполярности: значимость может свидетельствовать о выделении объекта как положительно значимого, так и отрицательно значимого. Поэтому в тесте предусмотрена диагностика положительной и отрицательной значимости ценностей.

Аксиосфера личности имеет двухуровневую структуру, в связи с чем, личностные ценности принадлежат к устойчивой или динамичной составляющей аксиосферы. Для оценки этого свойства в методике имеются шкалы «устойчивости».

Таким образом, из теоретического концепта следует, что в пунктах теста содержится ситуативное поле, в котором актуализируется личностная ценность в конкретной жизненной сфере. Учащемуся предлагается оценить степень значимости личностной ценности в одной из жизненных сфер по шкале Лайкерта (-3 …+3), при этом одновременно оценить частоту значимости в его жизни. Методика состоит из 49 пунктов и включает, кроме информационных шкал, традиционную шкалу социальной желательности и шкалы безразличия, оценивающие установку испытуемого на неопределенные или средние ответы.

Пилотажные исследования взаимосвязи личностных ценностей и характеристик саморегуляции (методика В.И. Моросановой) на выборке студентов инженерных специальностей первого – пятого курсов в количестве 232 человека показали [7], что имеется прямая связь ценности сферы профессии и образования, в первую очередь, с общим уровнем саморегуляции, а также компонентами: «программирование», «оценка результатов».

В лонгитюдном исследовании [6] на выборке студентов четвертого курса инженерных специальностей (8 учебных групп, n = 70, их них 45 девушек) с интервалом 3 года была определена динамика личностных ценностей и качеств (16 PF, форма C) с последующей перекрестно-отсроченной корреляцией. Установлено, что каждая личностная ценность имеет от трех до пяти взаимосвязей с личностными качествами (исключение составила ценность жизнедеятельности), что свидетельствует о большей степени интеграции аксиосферы студентов с их личностными качествами; между всеми одноименными личностными ценностями первого и второго временного среза обнаружена статистически значимая взаимосвязь, свидетельствующая об устойчивости аксиосферы студентов на почти четырехлетнем временном отрезке, что, вероятнее всего, имели в виду авторы [3], отнеся их к «ценностно-нравственному стрежню» личности.

Рассмотрев роль волевых качеств на формирование аксиосферы студентов, развитию которых в технических вузах уделяется значительное внимание, установлено, что одновременно формированию этих качеств способствует развитость личностных ценностей (ценность достижения, традиций, материального благополучия и индивидуальности), тем самым эмпирически подтверждая готовность студентов к саморазвитию личности. В группах студентов второго курса (контрольная группа) аналогичного факта выявлено не было, что позволило нам высказать предположение о наличии некоторого порогового значения личностных ценностей, превышение которого способствует формированию личностных качеств волевой сферы студентов.

Таким образом, у студентов четвертого курса обнаружены сложные взаимосвязи различных личностных ценностей и компонентов саморегуляции, а также характеристик волевой сферы личности, показывающих взаимовлияние факторов, что может быть интерпретировано как создание условий к саморазвитию личности.

Литература

Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва: Смысл, 2006. 396 с.

Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: Тесей, 2003. 352 с.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть III. На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталитета // Психологический журнал. 2013. Т.34. №6. С.5 – 25.

Калитиевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 49-55.

Капцов А.В. Психологическая аксиометрия // Психологическая диагностика. 2011. №4. С. 4-114.

Капцов А.В., Колесникова Е.И. Выявление психологических факторов динамики личностных ценностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2014. №1(15). С.152-170.

Колесникова Е.И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2012. №1(11). С. 9 -26.

Личностный потенциал: структура и диагностика /под ред. Д.А.Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва: Наука, 2012. 519 с.

Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданской инициативы «Содействие», 1991. 19 с.

Непрерывное образование педагогов-психологов в условиях подготовки к введению ФГОС ООО

Каранова В.В.,
МО ГАУ ДПО «Институт повышения
квалификации педагогических кадров»,
г.Магадан

В современных условиях реформирования образования меняется статус педагога-психолога, а соответственно меняются требования к профессиональной деятельности педагога-психолога. Одним из условий, позволяющих педагогу-психологу соответствовать новым требованиям образовательной практики, является система повышения квалификации, которая на современном этапе развития образования рассматривается как один из основных компонентов системы непрерывного образования и играет важную роль в формировании профессиональных компетентностей педагога-психолога, в том числе методической компетентности, позволяющей сопровождать образовательный процесс с учетом требований ФГОС

Введение ФГОС общего образования требует принципиально нового подхода к организации психолого-педагогического сопровождения педагогов, так как образовательные стандарты определяют качественно новые положения о целях, содержании образования, требованиях к результатам освоения и условиях реализации образовательных программ. Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала образования, актуальной задачей становится, во-первых, обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования и основу умения учиться, без которой ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях обучения, ни в профессиональной деятельности, во-вторых, формирование у детей мотивации к обучению.

Изменяется сама парадигма образования. Превращая педагогическое образование по существу в образование психолого-педагогическое или иными словами педагогическую психологию в психологическую педагогику.

Введение новых стандартов предъявляет новые требования к уровню психолого-педагогической компетентности всех специалистов ОУ, и, прежде всего учителя. Такая ситуация вызывает потребность в смещении приоритета в профессиональной деятельности педагога-психолога с непосредственной работы с обучающимися на психологическое просвещение, а также профессиональную и личностную поддержку учителя. В рамках перехода на новые ФГОС педагог-психолог должен сосредоточиться на формировании мотивационной сферы педагога ,развития его креативности, готовности к инновационной деятельности.

С целью повышения необходимой профессиональной компетентности педагогов-психологов в нашем институте разработан ряд модульных курсов и проблемных семинаров по наиболее сложным вопросам введения ФГОС, спланирована работа с педагогами-психологами в межкурсовой период, открыта инновационная площадка по опережающему введению ФГОС ООО в 5-х классах и другие мероприятия организационного и содержательного плана. Процесс повышения квалификации по формированию методической компетентности педагогов-психологов разработан в контексте реализации требований ФГОС общего образования и современных требований к организации единой информационно-образовательной среды.

Особое место в процессе повышения квалификации педагогов-психологов занимают *организационные формы и методы работы,* направленные на отработку практических действий по изученной теме и включающие ряд последовательных и взаимосвязанных этапов, отражающих логику развития умений (мотивирование, развитие и контроль). Выбирая тот или иной метод, учитывается содержание, степень теоретической готовности педагогов-психологов по изучаемой теме. Бесспорно, имея четко поставленные цели, отобранное содержание и арсенал активных форм и методов обучения, можно создать эффективную систему работы по повышению квалификации педагогов-психологов.

Использование инновационных форм и методов работы с педагогами-психологами, которые помогают максимально активизировать участников для достижения поставленной цели, требует от участников осознанного включения в процесс выполнения практического задания, накопления теоретических знаний и практического опыта работы, выбора способов взаимодействия

В качестве *методов обучения* в системе повышения квалификации используются:

экспозиционные, когда содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем, модератором, фильмом и др.);

управленческие, когда лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей;

проблемные, когда содержание обучения не определено целиком и полностью заранее, поскольку учебный процесс включает в себя и постановку проблем, и поиск их решений. Главной целью данного метода обучения является вовлечение слушателей в мыслительную деятельность. В этом случае восприятие содержания обучения, или информации, происходит в процессе: «мышление - изучение проблемы - решение проблемы».

Формирование в курсовой период компетентности педагогов-психологов, позволяющей сопровождать образовательный процесс с учетом требований ФГОС, возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения. Такой опыт приобретается, например, в режиме *интерактивного обучения. Интерактивное обучение* способствует активизации ценного психологического опыта, становлению нового профессионального мышления, приобретению конструктивных позиций в отношении нововведений, творческому подходу к использованию чужого опыта, формированию критической самооценки собственной практики.

Методика и технологии обучения педагогов-психологов на курсах повышения квалификации соответствуют основным требованиям *системно-деятельностного подхода.* Для реализации процесса повышения квалификации разработан следующий алгоритм. Каждый шаг решает определенные задачи, имеет целевые установки, а также принципы отбора и содержания, отражающие соответствующие формы организации деятельности.

Информационное обеспечение способствует не только расширению информационного поля педагогов-психологов по вопросам введения ФГОС, но и выявлению затруднений слушателей в данной деятельности.

Методическое обеспечение подготовки педагогов-психологов к введению ФГОС предусматривает использование курсов и семинаров, выбор которых учитывает состав аудитории слушателей и их индивидуальные запросы. В этой связи предлагаются разные варианты обучения: от ознакомительных семинаров до проблемных курсов повышения квалификации.

Каждый модуль раскрывает свои аспекты проблематики по подготовке педагогов-психологов к введению ФГОС, учитывает запросы конкретной аудитории в рамках конкретного времени. Учебные модули являются составной частью лицензированных дополнительных профессиональных образовательных программ и позволяют слушателям пройти обучение *по накопительной системе,* что, в свою очередь, обеспечивает построение индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов-психологов.

Учебный процесс на курсах осуществляется *на основе* деятельностного подхода, который позволяет организовать лекции и семинары с ориентацией на самостоятельную творческую деятельность психологов в интерактивном режиме. Лекционные и семинарские занятия носят *проблемный* характер и опираются на *творческий* опыт педагогов-психологов.

Актуальный уровень сформированности в системе повышения квалификации методической компетентности педагогов-психологов, позволяющей сопровождать образовательный процесс «на местах» с учетом требований ФГОС, выявляется в ходе психолого-педагогической диагностики по таким критериям, как: деятельностный, творческий, мотивационно-ценностный и рефлексивный.

Формирование практического опыта педагогов-психологов позволяет применить приобретенные знания в практической деятельности. На этом этапе предусмотрено проведение открытых мероприятий: мастер-классов, психологических мастерских и практикумов. На этом этапе активно используются орг-деятельностные, деловые игры, разбор психологических ситуаций, кейс-метод.

Особенность процесса повышения квалификации по формированию методической компетентности педагогов-психологов в условиях введения ФГОС состоит в том, что он включает педагогов-психологов не только в процесс изучения, но и практического освоения приоритетных ключевых задач современного общего образования, связанных с введением в практику образовательных организаций ФГОС ООО.

Общая схема организации семинаров, курсов в рамках процесса повышения квалификации педагогов-психологов может быть представлена следующими *структурными компонентами:*

Создание познавательной мотивации

Организация деятельности в соответствии с принципами развивающего обучения

Контроль и диагностика процесса и результатов деятельности, самооценка.

Еще одной особенностью процесса повышения квалификации по формированию методической компетентности педагогов-психологов является организация *рефлексивных практикумов* и использование *рефлексивных карт. Рефлексивная карта* - это специально-разработанное дидактическое средство, используемое для самооценки индивидуальных образовательных приращений слушателей в ходе курсов повышения квалификации. Сущность работы с рефлексивными картами заключается в обобщении, систематизации, закреплении содержания обучения; в установлении соответствия (или несоответствия) практической деятельности слушателей новым требованиям к организации контрольно-оценочной деятельности и выделении первоочередных проблем формирования готовности в данном направлении

отдельного слушателя и группы в целом. В начале занятия каждый педагог-психолог актуализировал имеющиеся у него знания, умения, способы деятельности по заявленной преподавателем или совместно сформулированной слушателями проблеме (теме), фиксировал в рефлексивной карте затруднения в собственной практической деятельности. В конце занятия каждым слушателем в своей рефлексивной карте отмечалось, какие изменения в знаниях, умениях, способах деятельности произошли в ходе занятия, затем полученные результаты обсуждались в группе (или осмысливались слушателями индивидуально), готовились выступления перед группой. Рефлексивная деятельность заканчивалась постановкой целей дальнейшего движения группы в целом и каждого обучающегося в отдельности, что обеспечивало слушателям построение индивидуального образовательного маршрута и в ходе курсов повышения квалификации

Для проведения рефлексивных практикумов группа разбивается на микрогруппы, в которых осуществляется работа по исследованию (изучение первоисточников, понимание позиции авторов концепций, анализ изменяющихся представлений, состояния педагогической практики по организации контроля и оценивания и т.д.) и осмыслению полученных знаний (согласование понятий, представлений, выступление с собственной точкой зрения, внутригрупповая и межгрупповая дискуссия, теоретическая оценка возможностей использования результатов обучения на курсах повышения квалификации на практике и т.д.).*Рефлексивный практикум* предполагает активную включенность каждого педагога-психолога в общую деятельность, поскольку от этого зависит как общий результат деятельности, так и возможность реального самоопределения каждого педагога-психолога в способах и формах собственной подготовки в процессе повышения квалификации. В связи с этим задания, предлагаемые для групповой работы, имеют более высокий уровень сложности по сравнению с индивидуальными. Безусловно, введение рефлексивных практикумов на курсах повышения квалификации позволяет оперативно оценить эффективность усвоения содержания в ходе дискуссий; выявить ее актуальное содержание.

Таким образом, подлинно непрерывным образование становится тогда, когда оно развивает способность взрослого к рефлексивному осмыслению своего опыта через его осознание и переоценку; обогащает и развивает познавательные интересы, делающие ценным сам процесс овладения знаниями; содействует освоению способов, позволяющих человеку самостоятельно «образовываться» в течение всей сознательной жизни. Именно эти положения лежат в основании системы повышения квалификации, нацеленной на поступательное развитие педагога-психолога как личности и как профессионала на основе совершенствования его профессиональной деятельности для подготовки к введению ФГОС ООО.

Социально – психологический проект как способ профилактики и ндифферентных тенденций в молодёжной среде

Картышева Е.А.,
Новокуйбышевский гуманитарно-технологический колледж,
г. Новокуйбышевск Самарской области

Феномен социальной лености широко распространён, но как проблема относительно мало изучен, как в теоретическом, так и в эмпирическом ключе.

Критерием в защиту лености может выступать вывод, сделанный немецким физиологом Максом Рубнером в 1908 году[1]. Который, в свою очередь утверждал, что торопливые организмы живут гораздо меньше медлительных. Потому, как мерилом всех жизненных процессов служит энергия.

В своей теории, испанский биолог Джон Медина[3] обосновал существование лени в биологическом контексте и описал данное явление в книге, под названием: «Ген и семь смертных грехов». По мнению автора, у каждого индивида присутствует наличие личностного запрограммированного «звонка», который работает весьма слаженно, составляет нам расписание, и посылает нам сигналы определённого рода, и согласно которому, мы должны беспрекословно подчиняться. Та программа, по которой срабатывает «звонок», записана у каждого индивида в генах. Согласно автору, наш генный материал несёт ответственность за желание у человека трудиться, праздность, уныние и прочее. Тогда встаёт вопрос о значимости для человека гена лени? На данный вопрос ответили американские учёные, сделав вывод о вероятности отношения к гену лени принцип сохранения (экономии) энергии. Также, согласно их результатам исследований, клетки головного мозга при недостаточной энергии переходят в «энергосберегающий» режим.

В настоящем, психологи констатируют, что человеческая леность является доказательством развития индивида в процессе эволюции.

Потому как, мозг человека отказывается тратить энергетические ресурсы, если считает это неоправданным. Человек в наши дни научается и приспособляется к жизни с минимумом затрат.

В последнее время и зарубежная наука начинает интересоваться вопросами лености.

В результате чего, Австралийские учёные из Университета Ньюкасла считают феномен лени болезненным состоянием, проявляющимся в «непреодолимой апатии» и называют его синдромом мотивационной недостаточности, предлагая медикаментозный способ его устранения.

А с 1995 года образуется исследовательская группа по изучению проблем прокрастинации при Карлетонском Университете в Канаде. В оригинале её название «The Procrastination Research Group»[2], за основу взята цель – исследование данного явления. А именно, тенденций откладывать на будущее, то, что должно было быть выполнено. А так же, каким образом прокрастинация, как вид волевой деформации, нарушает полноценную жизнь человека.

В справочниках по психологии, феномен лености охарактеризован как психическое явление, которое проявляется в отсутствии у человека желания действовать, делать что либо, требующее волевых усилий, и при этом переживание удовольствие от данного состояния.

Но, целесообразно учесть дуалистический компонент данных тенденций и отличать лень ситуационную, вследствие усталости или недостатка мотивации и характерологическую, как устойчивую черту характера человека. Для последней, подойдёт такое устаревшее русское слово, как празднолюбие.

Однако, целесообразно разграничить понятия лени и прокрастинации.

Примером стандартной характеристикой лени может служить обычное откладывание на какой либо срок, запланированного дела.

Тогда как, - прокрастинация характеризуется психологическим моментом, откладывания запланированной задачи из-за ничтожных по своей сути причин.

Сегодня, проявляющиеся индифферентные тенденции у молодых людей не одобряются, поскольку они обусловлены негативной оценкой общественного мнения и характеристикой в будущем, как безответственного специалиста в своём профессиональном уровне, поскольку, данного рода проявления способствуют торможению или не достижению социально желательных целей.

Обеспокоенность руководства образовательных учреждений проблемой студенческой лености, пассивности и безынициативности, влиянием этих факторов на качество профессиональных знаний, а также на производительность труда молодых людей, заставляет искать педагогов и специалистов учреждений всё новые и разнообразные способы решения данной проблемы.

Юношеский (студенческий) возраст характерен периодом формирования личности: постановкой смысла жизни и её целей. Происходит ценностно-смысловая саморегуляция поведения. Молодым людям необходимо оказать поддержку, подвигнуть его на выявление его жизненного сценарного плана, предложить поиск структурного самовыражения.

Происходит формирование того нравственного стержня, который помогает справиться индивиду с возникающими житейскими неурядицами, пониманием окружающего мира, его социальных принципов и самого себя.

Теоретический анализ показывает, что распространенные среди молодёжи проявления индифферентных тенденций, выраженные в безынициативности, пассивности, изолированности, склонности к праздному времяпрепровождению, можно объяснить, отсутствием жизненного сценария (плана).

Известно, что ценностные ориентации личности формируются под влиянием социальной среды, особенностей тех социальных групп, в которые она входит. Осуществление этих задач достигается не только при преподавании культурологических дисциплин или путём демонстрации эталонов красоты с соответствующими комментариями.

Поэтому, в настоящем, возлагаются надежды на молодёжные объединения, социальные проекты, которые представляют собой важный фактор воздействия на студенческие коллективы. С одной стороны – это удовлетворение потребностей, интересов, способствование взаимному обогащению, формирование новых устремлений. С другой стороны – это способствование реализации потенциальных возможностей молодежи.

Вопрос социальной студенческой лености перед педагогами стоит чрезвычайно остро. Однако, многие учёные, к числу которых можно отнести кандидата психологических наук Алексея Миронова[4], который считает, что те, кто умеет бездельничать по – настоящему, многого достигают в жизни. Воспитательный вектор образовательных профессиональных учреждений сегодня направлен на изменения во внутреннем мире личности студента. А также, фиксировании и динамике направленного целевого воздействия, для достижения благожелательного эффекта: выстраивание социально-приемлемых, «здоровых» ценностных ориентаций, и, как следствие, становление активной жизненной позиции.

Однако, мнения учёных прошлых веков к проблеме социальной лености, подходили иначе, так римский философ – историк Сенека (4 до н.э.) писал: «Много ли радости прожить восемьдесят лет в праздности? Такой человек и не жил, и замешкался среди живых, и не поздно умер, а долго умирал». Испанский писатель Мигель де Сервантес (1547-1616 г) писал: «Ленивые и праздные люди в государстве подобны трутням в улье, пожирающим мёд пчёл – работниц». А поэт, драматург, эссеист, романист, автор коротких рассказов, историк и философ, (1694–1778) Вольтер в своих трудах писал: «Ленивые, - всегда бывают людьми опосредованными».

Вне сомнений дозированная лень, как часть индифферентных тенденций, - залог здоровой жизни. Но только тогда, когда данного рода тенденции полностью не овладели личностью индивида.

Содержание

http://www.city-n.ru/view/95862.html
http://www.dissercat.com/content/situatsionnye-i-lichnostnye-determinanty-leni
http://dinoera.ru/antropologija/2457-uchenye-opravdali-sem-smertnyh-grehov.html
http://www.sunhome.ru/journal/53754

Профилактика школьной дезадаптации у детей с недостаточной регуляцией психической деятельности

Климантова В.П.,
МАДОУ «ЦРР - детский сад № 67»,
г. Пермь

В последние десятилетия отмечается рост детей, имеющих трудности в адаптации к процессу школьного обучения. Так, в решении коллегии Минздрава РФ «Состояние психического здоровья детей: проблемы и пути решения» (2001г) приводятся данные, что более 70% учащихся учреждений общего среднего образования испытывают значительные сложности в усвоении базовой программы обучения, что в свою очередь связано с функциональным состоянием нервной системы. У большинства из них в той или иной степени наблюдаются признаки школьной дезадаптации. Школьная дезадаптация – это невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребёнка с окружающими в рамках конкретного образовательного учреждения. Она предполагает наличие у ребёнка отклонения в формировании всей иерархической структуры психического развития или ее отдельных составляющих (психических функций, функциональных систем) за пределы социально – психологического норматива (Барт, 2006).

В начальных классах школьная дезадаптация приводит к неуспеваемости, неуспешности в общении. Существуют разные варианты и причины школьной дезадаптации. Мы хотим осветить часть проблемы, а именно: школьная дезадаптация, обусловленная недостаточностью развития психической регуляции, она проявляется в учебной деятельности повышенной утомляемостью, колебанием внимания, слабостью мнестических процессов, неумением ставить цель, программировать и контролировать свою деятельность. В целом, познавательная деятельность таких детей оказывается дефицитарна в звене регуляции, а адекватность и критичность могут быть снижены в силу импульсивности ребёнка и трудностей целенаправленности деятельности.

Слабую регуляцию психической деятельности можно отследить уже в раннем и дошкольном возрасте. У детей до трех лет отмечается повышенный или пониженный мышечный тонус, дистонии, диагноз ПЭП. В старшем дошкольном возрасте такие дети отличаются сниженными возможностями произвольной и эмоциональной регуляции, это проявляется в поведении моторным беспокойством, неусидчивостью, постоянной отвлекаемостью, непоседливостью, трудностями социальной адаптации, их игра характеризуется импульсивностью и непоследовательностью. Таким образом, возможную школьную дезадаптацию можно предупредить еще в дошкольном возрасте.

Профилактика включает в себя выявление детей со слабой психической регуляцией деятельности и поведения и коррекционно-развивающую работу, основанную на нейропсихологическом подходе к развитию. Нейропсихологический подход позволяет выявить причины и особенности функционирования мозговых механизмов, регулирующих психическую деятельность.

Из опыта нейропсихологической диагностики детей 5-7 лет можно сделать вывод, что основным механизмом, затрудняющим регуляцию психической деятельности ребёнка, является невозможность нормального поддержания общего тонуса психической активности. Оптимальный тонус обеспечивается первым функциональным блоком мозга, который вторично обуславливает недостаточное функционирование всех компонентов произвольной регуляции на четырёх уровнях психической деятельности: уровне двигательной активности, уровне регуляции психических процессов и функций, рефлексивно – волевой регуляции и уровне регуляции межличностных отношений (Семаго Н.Я., Семаго, М.М., 2008). Таким образом, работу по развитию высших психических функций у детей со слабой регуляцией психической деятельности, следует начинать с дефицитарного, ниже лежащего звена, которым является уровень двигательной произвольности, с привлечением психомоторных и телесно - ориентированных методов: дыхательных и глазодвигательных упражнений, растяжек и ползания (Глозман, 2009).

Помимо вышеперечисленных методов коррекции в структуре нейропсихологического занятия особое место занимают игры с правилами, которые проводятся в начале и конце занятия, а также во внеурочной деятельности. Они являются универсальным средством устранения и профилактики трудностей в обучении, так как могут использоваться педагогами и специалистами, не имеющими нейропсихологической подготовки, родителями дошкольников. Являясь ведущей деятельностью

дошкольников, игра оказывает развивающее действие. Остановимся на них более подробно. Игры с правилами – это групповая или индивидуальная игра, в которой действия участников и их взаимоотношения регламентируются правилами, обязательными для всех. Выделяют два вида таких игр: подвижные игры и дидактические игры. Подвижные игры воздействуют на базовый двигательный уровень, что повышает активацию мозга, тренирует ловкость, координацию движений, развивает пространственные представления, способствует развитию саморегуляции. Дидактические игры развивают восприятие, память, внимание, мышление и речь. Оба вида игр содержат в себе правила, что способствует развитию функции программирования, регуляции и контроля психической деятельности. На занятиях по развитию произвольности у детей 5-7 лет показали свою эффективность двигательные игры с правилами, когда ребёнок осуществляет движение по словесной команде, и оно должно быть определённым образом осмысленно, «перекодировано» ребёнком, на основании чего он даёт команду произвести действие. Для коррекции дефицитарных функций при организации и проведении таких игр следует учитывать следующие особенности:

Оптимальным для развития произвольности являются подробные инструкции взрослого, подразумевающие постепенное формирование у ребёнка способности к построению собственной программы.

Вначале игры правила озвучиваются взрослым и по – возможности, в кратком виде вывешиваются на доску.

Необходимо акцентирование внимания детей, имеющих слабую психическую регуляцию, на правилах, и его возвращение при уходе от них.

Игры с правилами следует подбирать от простых (одно правило), к сложным (3-4 правила). Например, простая игра (с одним правилом) - «Весёлая игра с колокольчиком». Цель: развитие слухового восприятия. Дети садятся в круг. Водящему завязывают глаза, а колокольчик передают по кругу, задача водящего – поймать человека с колокольчиком. Сложная игра (несколько правил) - «Диспетчер и самолёты». Цель: развитие слухового внимания, умения быстро переключаться, контролировать свою деятельность, сдерживать импульсивные реакции. Участвуют 2 – 4 человека, которые стоят по углам. Каждый угол имеет свой номер, по сигналу диспетчера названные номера самолётов меняются местами.

Необходимо приписывание каждому ребёнку роли ведущего или лидера, что автоматически повышает его уровень произвольной регуляции, программирования и контроля над собой и происходящим вокруг

В процессе проведения двигательных игр с правилами важна не столько содержательная оценка деятельности ребёнка, сколько эмоциональная. Важно менять формулировки похвалы в игре «Сегодня у тебя получилось лучше, чем вчера», «Я вижу, что старался, а это самое главное».

Для усложнения двигательных игр с правилами целесообразно:

Внести в игру дополнительные запреты (2-3) и тем самым усилить элемент произвольности (например, запрещается переспрашивать ведущего, какую цифру он назвал или быстро показывать цифры, а не говорить).

Ввести в уже известные традиционные игры элементы творческой активности – усложнить игру новыми правилами, придуманными самими детьми.

Подключить к игре действия, требующие от детей большей внимательности, наблюдательности (например, прежде чем пересесть на нужный стул, необходимо хлопнуть в ладоши или сказать: «Пока!» и т.д.)

Успех профилактической работы с детьми со слабой произвольной регуляцией на занятиях обеспечивается соблюдением следующих условий:

Чётко повторяющейся структурой занятия, неизменным расположением предметов.

Соблюдение детьми ритуалов (постоянно повторяющиеся игры или упражнения в начале и конце занятия) и временного регламента.

Использование системы поощрения и наказания, которая разрабатывается всей группой в самом начале занятий. Наказанием может служить «правило трёх предупреждений» и выбывание на «скамейку запасных». В качестве поощрения могут служить разные призы, фишки, бонусы, которые заносятся на индивидуальный «Лист успеха» каждого ребёнка, выбор музыки для сопровождения занятия, ведущей роли в игре и т.д.

В течение двух лет в наших детских садах наряду с занятиями психолога воспитатели использовали предложенные игры во взаимодействии с детьми. По наблюдениям самих воспитателей, родителей и отзывам специалистов детских садов (музыкальных руководителей, заместителей по ВМР, инструкторов по ФИЗО, логопедов) дети с недостаточностью психической регуляции показали динамику в развитии. Дошкольники научились регулировать свою двигательную активность и выполнять правила игры. Произвольность дошкольника является одной из предпосылок учебной деятельности и обеспечивает успешную адаптацию в первом классе.

Эффективно проведение игр с правилами и в начальной школе в период адаптации первоклассников.

Таким образом, психологическая и нейропсихологическая помощь детям с низким уровнем регуляции психической деятельности в дошкольный период обеспечивает успешную адаптацию к обучению в школе.

Аксиологический аспект формирования компетенций студента вуза

Колесникова Е.И.,
Самарский государственный
архитектурно-строительный университет,
г. Самара

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10399

Современное высшее образование ориентируется на формирование компетенций будущего специалиста, определенное ФГОС. Как и в предыдущих вариантах, в поколении стандартов «3+» значительное внимание уделяется аксиологическому аспекту высшего образования, по мнению В.А. Сластенина являющемся основой менталитета личности будущего профессионала, социально-нравственным содержанием его профессионально-личностных целей и задач [10].

Как подчеркивает А.В. Кирьякова, речь идет о тех ценностях, на которые в близком или отдаленном будущем должна ориентироваться сфера образования. Ценности, придающие направленность будущей профессиональной деятельности студента, определяющие его взаимодействие с миром и Другими, а также формирование в самом процессе образования «предметных» и «субъектных» ценностей, ценностей его развития, могут служить аксиологическими индикаторами качества образования [6]. Например, для большинства инженерных и экономических специальностей у студента должны быть сформулированы такие компетенции, как осознание социальной значимости своей профессии, способность к самоорганизации и саморазвитию и др.

При анализе академической успеваемости студентов вуза нами установлено [8], что освоение компетенций как общекультурного, так и профессионального характера девушками и юношами проходит по-разному. Основное различие заключается в том, что для юношей больше взаимосвязей выявлено с их аксиосферой и когнитивными особенностями, а у девушек успеваемость связана с регуляторными личностными качествами (самоконтроль, нормоконтроль, эмоциональная устойчивость). Освоение компетенций преемственного характера (изучавшихся ранее в школе, например, математика, физика, химия) связано с ценностным отношением (гипоаксиальность отмечается у студентов с удовлетворительными оценками).

Наличие ценностного регулятора в освоении компетенций в процессе изучения подобных дисциплин показывает необходимость работы с системой личностных ценностей студентов, их мировоззрением помимо традиционных требований к дисциплинированности и исполнительности.

Важность для педагогической аксиологии и психологии развития не только системы личностных ценностей, но и их динамического взаимодействия акцентируется А.В. Капцовым [3,4,5]. В ходе выполнения гранта РГНФ № №12-06-00411а (руководитель А.В. Капцов, исполнители Е.И. Колесникова, Е.В. Некрасова) установлено, что противоположные по сути личностные ценности вступают в противоречие, оставаясь во внутреннем единстве. Среди психологических характеристик студентов с противоречиями в ценностной сфере в первую очередь, проявляются качества эмоционально-волевой сферы личности (обязательность, дисциплинированность, педантичность, самоконтроль, самомониторинг, чувственность, эмотивность) [4,5]. Как описано выше, эти качества являются предикторами также и академической успеваемости.

Также мы выявили факт взаимосвязи противоречий в аксиосфере с микрогрупповыми (между членами подгрупп) и межгрупповыми (с представителями других групп) социально-психологическими противоречиями (методика А.В.Сидоренкова [9]). За время обучения (1-4 курс) микрогрупповые противоречия снижаются у практичных, принципиальных студентов, с преобладанием ценности традиций над креативностью в сфере образования и профессии. Противоречия между способностями и изучаемым материалом нарастают у склонных к экспериментам и сообразительных студентов, ценящих достижения и больше результат, чем процесс в сфере профессии. Противоречия с преподавателями выше у практичных студентов, ценящих собственные интересы, с преобладанием индивидуальности над коллективностью в сфере профессии. С представителями других групп противоречия больше у студентов с независимым мнением, с преобладанием в сфере профессии материальных ценностей над духовными, направленных на результат, а не на процесс [7].

Представленные результаты показывают связь аксиосферы студента с развитием его личности и актуализируют дальнейшие их исследования в ходе образовательного процесса в вузе. Поэтому нами было проведено исследование, целью которого являлось определение изменений в противоречиях личностных ценностей студентов за первые два года обучения. Мы сосредоточились именно на

противоречивости, так как традиционно в педагогике наличие противоречий считается движущими силами развития личности. Согласно выдвинутой гипотезе, за разное время обучения происходят различные изменения в соотношении ценностей, входящих в противоречие. Эти изменения отличаются у юношей и девушек.

Исследование было проведено на двух выборках студентах технического вуза: в первой выборке (137 человек, 77 - юношей и 60 девушек) сопоставлялись характеристики с периодичностью измерений один год обучения (1-2 курс), во второй выборке (51 человек, 31 юношей и 20 девушек) – через два года обучения в вузе (1-3 курс). Анализу подвергались только данные, полученные от испытуемых, участвовавших в обоих срезах измерений. В качестве методики использовался тест аксиологической направленности АНЛ4.5 [2], в диагностический конструкт которого входят попарно противоположные личностные ценности коллективности и индивидуальности, духовной удовлетворенности и материального благополучия, креативности и традиций, достижений и жизнедеятельности. Мы будем анализировать ценности в состоянии разрешенности (преобладание той или иной ценности из попарно противоположных) и состоянии амбивалентности (арифметическая разница между диагностическими значениями ценностей не превышает двух баллов). Для представления о динамике соотношения ценностей в процессе обучения нами применялись методы описания количественных различий, критерии Манна-Уитни для установления половых различий, критерий Вилкоксона для проверки достоверности различий в связанных выборках (динамики соотношения личностных ценностей).

Противоречие ценности коллективности и ценности индивидуальности.

За год обучения нет значимых изменений в аксиосфере студентов с амбивалентностью ценностей коллективности-индивидуальности (68 % студентов в начале обучения, из них у 75 % юношей и 60 % девушек, ко второму курсу - 62 % студентов, из них 58 % юношей и 66 % девушек). Происходят качественные изменения противоречивости представлений - у юношей повышается актуальность ценностного выбора между собственными интересами и окружающих людей. Доля студентов, у которых преобладают ценности индивидуальности, изменяется с 29% до 35% (у юношей с 23% до 37%, у девушек с 36% до 32%).

Аналогичные тенденции мы наблюдаем в другой выборке – за два года обучения не произошло значимых изменений в качественном составе студентов с амбивалентностью ценностей (55 % студентов в начале обучения, из них у 52 % юношей и 57 % девушек, к третьему курсу - 50 % студентов, из них 31% юношей и 64% девушек). Доля юношей и девушек, у которых преобладают ценности индивидуальности, возрастает одинаково - с 57% до 71%.

То есть в вузе, несмотря на преобладание групповых форм обучения и независимо от времени обучения, сохраняется и усиливается индивидуалистическая направленность большинства студентов. Эта черта, видимо характерная в целом для современных студентов, однако, может осложнить формирование компетенций социального характера.

Противоречие между ценностью духовной удовлетворенности и ценностью материального благополучия.

Амбивалентность данного противоречия проявляется более, чем у половины студентов и за год обучения изменяется незначительно (65% на 1 курсе и 56% на 2 курсе у юношей, соответственно у девушек 57 % и 60%). Доля студентов с преобладанием ценности материального благополучия в данной выборке не меняется у юношей (21%), у девушек чуть снижается ко 2 курсу (с 34 % до 21%). Однако происходят качественные изменения в противоречивости духовной и материальной сфер жизни: у 30% девушек и 19 % юношей это противоречие исчезает ко 2 курсу, а у 28 % как юношей, так и девушек, наоборот, за год обучения появляется. За два года обучения в другой выборке происходят такие же изменения: доля студентов и студенток с амбивалентностью этих ценностей превышает половину (67% на 1 курсе и 74% на 3 курсе у юношей, соответственно у девушек 57%). Качественные изменения касаются в основном девушек, у которых усиливается прагматическая ориентация (с 18% до 34%).

Одинаковая важность ценностей свидетельствует о недостаточной иерархичности ценностно-мотивационной сферы личности, что может затруднять процесс принятия решений, снижать в целом удовлетворенность от жизни из-за отсутствия системы критериев её эффективности.

Противоречие между ценностями креативности и традиций.

Для большого количества студентов свойственна амбивалентность данных ценностей. За год обучения их количество изменяется с 68 % студентов на 1 курсе и 81 % на 2 курсе, для 79 % студенток на 1 курсе и 72 % на 2 курсе. В другой выборке за два года обучения их становится с 47 % студентов на 1 курсе до 51 % на 3 курсе. Причем в обеих выборках встречается снижение креативности у юношей (с 62-58% до 50-52%), что возможно связано с обучением в техническом вузе с большим количеством элементов стандартизации и меньшим – творчества. Мы видим, что половина студентов уважает как инновации, так и традиционный жизненный уклад, что может.

Противоречие между ценностями жизнедеятельности и результата.

За год обучения амбивалентность ценностей отмечается у 54% студентов на 1 курсе, 51% - на втором, у остальных студентов преобладает результат над жизнедеятельностью (46% на 1 курсе и 47% на 2 курсе). У студенток несколько другое распределение: результат преобладает над жизнедеятельностью у 62% на 1 курсе и у 70 % на 2 курсе, у остальных - противоречие отсутствует. В другой выборке отмечаются близкие к обозначенным значения и также преобладает нацеленность на результат, которая к 3 курсу возрастает до 78% у юношей и 86% у девушек. То есть, в анализируемых выборках отражено то, что для современного студенчества характерны сильно выражены прагматические тенденции, усиливающиеся в процессе обучения. Также можно отметить необходимость четкой постановки образовательных целей для студента, так как студент это считает важным для себя.

Полученные результаты подтвердили, что структура и выраженность большинства противоречий изменяется за год обучения, существуют половые различия в изменениях.

При этом выявлена важная особенность в исследуемых выборках – значительное количество студентов с амбивалентным соотношением противоположных по смыслу ценностей. Это еще раз подтверждает необходимость отдельных исследований этого аксиологического типа личности. Вместе с тем, рассматривая ценностную сферу человека как его личностные и профессиональные ориентиры на всем жизненном пути [1], а наличие противоречий в аксиосфере личности, в соответствии с принципом развития, источником саморазвития, констатируем, что значительная часть студентов, имея неразрешенные противоречия (как амбивалентность противоположных ценностей), нуждается в специальном психологическом сопровождении для полноценного формирования компетенций. Четкое определение жизненных приоритетов инициирует процесс личностной саморегуляции, достижения целей, планирования, значительно затрудняя в противном случае реализацию субъектности в образовательном процессе.

Литература

Журавлева Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 524 с.

Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы. – Самара: СамЛюксПринт, 2011. – 112 с.

Капцов, А.В. Особенности личностных и когнитивных характеристик студентов с различной динамикой аксиологических противоречий / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2013. – №2 (14). – С. 102 – 114.

Капцов, А.В. Психологические факторы противоречий в аксиосфере студентов / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2012. – №2 (12). – С. 72 – 87.

Капцов, А.В. Выявление психологических факторов динамики личностных ценностей / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2014. – №1 (15). – С. 152-170.

Кирьякова А.В. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте Болонского процесса / А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая// Фундаментальные исследования. - 2011. – №8. – С. 520 - 523

Колесникова Е.И. Динамика социально-психологических противоречий в студенческой группе вуза // Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 152 – 153

Колесникова Е.И. Академическая успеваемость студентов технического вуза с различным стилем мышления //Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. – 2014. – №2 (16). – С.

Сидоренков А.В. Динамика неформальных подгрупп в группе: социально-психологический анализ. Ростов н/Д.: РГУ, 2004.- 320 с

Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 185 с.

Коммуникативная компетентность у студентов с различными уровнями личностной зрелости

Колмогорова Л.А.,
Алтайский государственный
педагогический университет,
г. Барнаул

Личностная зрелость современной молодежи, в частности студенческой, крайне важна для её полноценного функционирования в условиях современного общества, адекватного выбора профессии и получения профессионального образования, готовности к созданию семьи и т.д. Очевидно, личностная

зрелость предполагает определенные характеристики, в т.ч. высокий уровень коммуникативной компетентности.

В работах Д.И. Фельдштейна отмечается, что в настоящий период происходит увеличение детства в онтогенезе, усиливается нежелание подростков становиться взрослыми, школьники имеют низкий уровень коммуникативной компетентности и др. Также среди задач, стоящих перед современной психолого-педагогической наукой, им названа следующая: «выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности» [3].

Мы придерживаемся точки зрения Ю.Н. Емельянова, который под коммуникативной компетентностью понимает «такой уровень сформированности межличностного опыта, т.е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [1, с. 7]. Критерии коммуникативной компетентности впервые были сформулированы Т. Гордоном. Он определил коммуникативную компетентность как умение выйти из любой ситуации, не потеряв «ни грамма внутренней свободы» и в то же время, не дав потерять ее партнеру по общению. Как считает Т. Гордон, коммуникативно компетентным является такое поведение, которое повышает (или не снижает) возможности для последующих коммуникаций каждого из партнеров по общению (друг с другом или собой) в качестве свободной личности. Таким образом, критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных» (в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу») [4].

Мы в своём исследовании мы опирались на характеристику коммуникативной компетентности в контексте характеристики психологической культуры, данной Л.С. Колмогоровой [2]. При этом мы рассматривали коммуникативную компетентность как аспект психологической компетентности личности.

В нашем исследовании была поставлена следующая цель: сопоставить личностную зрелость и коммуникативную компетентность студентов-первокурсников, поскольку не вполне очевидно, как сформирована коммуникативная компетентность у студентов с различными уровнями их психологической зрелости. Также в тесте-опроснике личностной зрелости не выявляются целенаправленно характеристики коммуникативной деятельности.

Для исследования зрелости личности нами применялась методика «Тест-опросник личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха. Для исследования коммуникативной компетентности использовался «Тест-опросник коммуникативных умений», разработанный Л. Михельсоном (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), который построен по типу тестов достижений и содержит описание 27 коммуникативных ситуаций, в которых возможны три типа реагирования: *зависимое* («пристройка снизу»), *компетентное* (партнерское, уверенное) и *агрессивное* («пристройка сверху»). Задания позволяют определить сформированность десяти коммуникативных умений [2].

В исследовании приняло участие 52 студента первого курса АлтГПУ в 2014-15 уч. году, обучающихся по психолого-педагогическому направлению. Опрос студентов проводился в начале учебного года.

Результаты исследования коммуникативной компетентности показали, что количество компетентных коммуникативных реакций – 66,3%. Студенты-первокурсники в коммуникативных ситуациях реагируют далеко не всегда эффективно, многие из них отмечают проблемы и трудности в сфере общения. Результаты исследования выявили несформированность ряда коммуникативных умений. В таких умениях, как просьба о помощи, вступление в контакт, оказание и принятие знаков внимания, студенты демонстрируют более уверенное поведение, чем в других ситуациях. Следовательно, в период обучения в вузе необходимо уделять специальное внимание формированию коммуникативной компетентности в соответствии с требованиями к профессионалу.

В результате обработки ответов респондентов на тест-опросник личностной зрелости были получены следующие данные. У значительной части студентов (36,5 %) отмечается низкий уровень личностной зрелости. Лишь 5,7% студентов имеют высокий уровень личностной зрелости. Соответственно, средний уровень выявлен у 57,8% студентов. Наибольшее соответствие возрасту в выборке выявлено по таким аспектам зрелости, как мотивация достижений и жизненная установка. Наименьшими значениями характеризуются студенты по шкалам: отношение к своему «Я» («Я» - концепция) и способность к психологической близости с другими.

Обобщенные данные, дающие представление об уровне сформированности коммуникативных умений студентов в связи с их личностной зрелостью (ВЛЗ – высокая личностная зрелость; СЛЗ – средний уровень личностной зрелости, НЛЗ – низкая личностная зрелость), представлены в таблице 1. Нами было выделено пять уровней коммуникативной компетентности, критерии разработаны для раннего юношеского возраста [2].

Из таблицы следует, что низкий уровень коммуникативной компетентности не отмечался у студентов с высоким уровнем психологической зрелости. Вместе с тем, студенты с высоким уровнем коммуникативной компетентности характеризуются также высоким уровнем психологической зрелости.

Средний уровень коммуникативной компетентности соответствует среднему и низкому уровням психологической зрелости.

Обобщая вышеизложенное, можно прийти к следующим выводам. Низкий уровень психологической зрелости личности характеризует значительную часть современных студентов (36,5 %). Лишь 5,7% студентов имеют высокий уровень личностной зрелости, что способствует успешному выполнению различных видов деятельности, в частности, коммуникативной. Наибольшее соответствие возрасту в выборке выявлено по таким аспектам зрелости, как мотивация достижений и жизненная установка. Наименьшими значениями характеризуются студенты по шкалам: отношение к своему «Я» («Я» - концепция) и способность к психологической близости с другими.

Таким образом, выявлена связь личностной зрелости и уровней коммуникативной компетентности студентов: низкий уровень коммуникативной компетентности не отмечался у студентов с высоким уровнем психологической зрелости, а у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетентности выявлен также высокий уровень психологической зрелости. При этом, у студентов отмечается недостаточная сформированность ряда коммуникативных умений, на что необходимо обращать внимание как в учебном процессе, так и в деятельности психологической службы вуза.

Литература

Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. … докт. психол. наук / Ю. Н. Емельянов. — Л. , 1991. — 183 с.

Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования / Л. С. Колмогорова. — Барнаул, 2013. — 238 с.

Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 2 (23). — С. 12—18.

Gordon, Th. Teacher Effectiveness Trainin / Th. Gordon. — N. Y., 1975.

Успешность профессионального самоопределения у студентов-первокурсников с различными уровнями личностной зрелости

Колмогорова Л.С.,
Алтайский государственный
педагогический университет,
г. Барнаул

Процесс профессионального самоопределения продолжается в вузе и зависит от множества факторов. Субъективная оценка успешности профессионального выбора выступает мотивирующим фактором в учебно-профессиональной деятельности. Однако, часть студентов уже при поступлении и на первом курсе не уверены в сделанном ими выборе и находятся либо в фазе моратория (кризиса выбора), либо в состоянии неопределённой профессиональной идентичности. Мы предположили, что эта проблема связана с недостаточной личностной зрелостью студентов.

Личностная зрелость современной молодежи, на наш взгляд, крайне важна для адекватного выбора профессии и получения профессионального образования. Очевидно, личностная незрелость приводит тому, что профессиональный выбор недостаточно обоснован, сделан на основе внешних мотивов, стимулирован другими людьми (педагогами, родителями и т.д.). Профессиональное самоопределение мы рассматриваем как аспект психологической культуры личности, включающей следующие компоненты: психологическую грамотность в области основ выбора профессии; умения, связанные с сопоставлением собственных возможностей и требований профессии, условий её получения; ценностно-смысловые основания выбора и др. Повышение психологической культуры в этом аспекте, на наш взгляд, необходимо молодым людям. Однако, в школе не всегда помощь старшеклассникам в их профессиональном самоопределении организована на должном уровне.

В работах Д.И. Фельдштейна отмечается, что среди задач, стоящих перед современной психолого-педагогической наукой, актуально «выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности» [7]. Каковы условия становления личностной зрелости в период обучения в вузе? Какие студенты приходят сегодня в вуз с точки зрения их личностной, социальной зрелости?

Для решения этих вопросов необходимо прояснить, что понимается под личностной и социальной зрелостью. Существует несколько подходов к характеристике психологической зрелости личности.

Г. Оллпорт считал, что зрелая личность имеет глубоко укоренившийся набор неких ценностей, которые и служат объединяющей основой его жизни. Объединяющая философия жизни дает человеку некую разновидность доминиру-ющей ценностной ориентации, которая придает значимость и смысл

практически всему, что он делает. Таким образом, зрелая личность, по Г. Оллпорту, – это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя [5]. Он трактует также психологическую зрелость личности как состояние, характеризующееся напряжением, поведением, ориентированным на достижение совершенства, а не носящим выраженного защитного характера.
В.А. Ананьев рассматривал зрелую личность как гуманистический идеал, образ Нового Человека и считал, что «личностная зрелость характеризуется, главным образом, развитием самоконтроля и усвоением реакций, адекватных различным ситуациям, с которыми сталкивается человек» [2, с. 12-13]. Это означает, что в различных жизненных ситуациях человек соотносит «Я хочу» с «Я должен», способен руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой и другими. Далее автор отмечает, что «стержнем, главным критерием зрелой личности выступает духовная ориентация» [2, с. 14].
Зрелость личности, по мнению В.А. Ананьева, выражается в дисциплине ума, эмоций и поступков, и в то же время – в конгруэнтности, т. е. согласованности, способности приводить в равновесие свои мысли, чувства и действия, быть спонтанным и естественным, аутентичным в своих проявлениях. Зрелость личности выражается также в её эмоциональной устойчивости. В этой связи основным радикалом эмоционально незрелой личности является повышенная тревожность. Таким образом, В.А. Ананьев выделил следующие основные характеристики зрелой личности: свобода и ответственность, целостность и гармоничность, актуализация и реализация собственных возможностей.

К.А. Абульханова-Славская [1] показателем зрелости личности считает построение жизненной перспективы. Содержательную сторону жизненной перспективы составляет система жизненных ориентаций. Выражая личностную значимость тех или иных областей жизни и раскрывая мотивационно-потребностную сферу личности, ценностные ориентации определяют основные мотивы поведения индивида, оказывая влияние на все сферы его жизнедеятельности. Иерархия ценностей и смыслов связана с индивидуально-неповторимыми условиями жизни, индивидуальной судьбой каждого человека. В формировании личности решающую роль играет то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь.

Анализируя различные характеристики (признаки), описывающие зрелость личности, А.Л. Журавлев [3] пришёл к выводу, что три из них – самостоятельность (самодетерминация), активная социальная позиция и социальная ответственность – фактически являются основными критериальными признаками различных видов зрелости (психосоциальной, психологической социальной, личностной, групповой и т.д.). При этом он отметил, что психосоциальная зрелость предполагает обязательную толерантную и гуманистическую направленность по отношению к другим людям, реализацию общественно значимых целей и, в целом, – миросозидательную функцию зрелой личности. Основным критерием выделения социально-психологической зрелости автор предложил считать оценку «качеств, характеристик, свойств обращенности личности к другим людям, ближайшему социальному окружению, ее направленности (ориентированности) на других, процессов соотнесения себя с другими и т.п., приобретающих при этом самые многообразные формы» [3, с.49].

Ряд психологов (Д. Сьюпер, А.П. Чернявская и др.) ввели такое понятие, как «профессиональная зрелость». Первоначальный выбор профессии связан с выбором дальнейшего жизненного пути, жизненной перспективой, образом жизни. Необходимым условием осознанного выбора профессии является учёт таких мотивационных факторов, как ценности, интересы личности. Поэтому обоснованный выбор профессии в юношеском возрасте связан со зрелостью личности. Е. Гинцберг, Д. Сьюпер считали, что уровень профессиональной зрелости определяется тем, насколько человек, выбирающий профессию, учитывает конкретные особенности своей ситуации выбора. Он выделил следующие характеристики профессиональной зрелости:

- заинтересованность в том, чтобы совершить выбор профессии, используя при этом все ресурсы и имеющуюся информацию;
- стремление к получению новой информации и планированию предпочитаемого места работы, «примеряя» их к себе;
- однородность профессиональных предпочтений в течение длительного времени в одной профессиональной области, зрелость интересов;
- независимость от других людей и обстоятельств при выборе профессии и продвижении по ней, реализм профессиональной позиции, соответствие ценностей выбираемой работы интересам человека;
- соответствие предпочтений, способностей, интересов и активности субъекта.

В нашем исследовании была поставлена следующая цель: сопоставить личностную зрелость и субъективную успешность профессионального самоопределения современных студентов-первокурсников.

Для исследования зрелости личности применялась методика «Тест-опросник личностной зрелости» Ю.З. Гильбуха. В исследовании субъективной успешности профессионального самоопределения использовалась методика «Неоконченные предложения» (модификация «Методики мотивационной

индукции» Ж. Нюттена) и анкетирование.

В нашем исследовании приняло участие 52 студента первого курса АлтГПУ, обучающихся по психолого-педагогическому направлению.

В результате обработки ответов респондентов по субъективной успешности самоопределения установлено, что на начальный период обучения в вузе адекватно самоопределившимися (АС) в будущей профессии являются 78,8% студентов. У них на вопросы, касающиеся выбора профессии, даны определённые положительные, утвердительные ответы, они не сомневаются в сделанном выборе и довольны им. Например, завершая предложение «Мой выбор профессии…», они отвечают следующим образом: «осуществление моей детской мечты», «осознан», «меня устраивает», «окончателен», «правильный», «обусловлен тем, что я люблю детей», «важен для меня и общества» и т.д.

Значительная часть студентов (9,6 %) либо не хотят работать по выбранной специальности (педагогической), либо хотели бы перейти на другой факультет в том же вузе, т.е. они отнесены к группе неадекватно самоопределившихся (НС). Они уже осознают, что их учёба не соответствует профессиональным намерениям. Некоторые испытуемые указали, что их выбор был «вынужденным», «является неверным шагом в жизни» и т. д. В предложении «Я мечтаю стать…» они пишут: «юристом», «менеджером», «врачом», «дизайнером», «переводчиком» и т. п. Также в предложении «Если бы была возможность перейти на другой факультет (в другой вуз), я бы…» практически все студенты выразили такое желание, причём называли конкретный вуз, факультет. Возникает вопрос: что побуждает студентов этой группы к учению в данный период? Со студентами этой группы были проведены индивидуальные беседы, которые подтвердили результаты тестирования. В беседах выяснилось, что одни учатся с мыслью о том, что позже реализуют свои профессиональные намерения (сейчас главное – получить любое высшее образование, диплом), другие учатся из чувства долга перед родителями. Часть из них после окончания первого курса хотят сменить специальность, они объясняют поступление низкими баллами по ЕГЭ.

Третью группу (11,6 %) составили студенты, которые не уверены в сделанном профессиональном выборе и выражают своё сомнение в сделанном выборе (СВ). Сомнения, в частности, отражены в следующих высказываниях (предложение «Мой выбор профессии…»): «не уверена, что сделала правильно», «не совпал с моими желаниями», «обусловлен моими знаниями» и т. д. В предложении «В будущем я мечтаю стать…» типичны следующие завершения: «хорошим профессионалом», «матерью», «хорошим работником», «обеспеченным человеком». При этом, как правило, нет конкретного указания на ту профессию, которую студенты приобретают в вузе. Часть студентов пропустила, не дополнила эти предложения. В этой группе чаще, чем в других, они указали, что на их выбор повлияли другие люди: родители, родственники, учителя.

По методике изучения личностной зрелости высокий уровень был выявлен у 5,8% студентов, средний – у 57,7% и низкий – у 36,5%. Наименьшими показателями по выборке отличаются шкалы: отношение к своему «Я» («Я» - концепция) и способность к психологической близости с другими. Более высокие показатели отмечены по шкалам «жизненная установка» и «мотивация достижений».

Обобщенные данные, дающие представление о субъективной успешности самоопределения студентов и их личностной зрелости, представлены в таблице 1.

В таблице отчётливо прослеживается тенденция связи успешности профессионального самоопределения студентов и их психологической зрелости: успешность выбора отмечается только студентами с высоким уровнем психологической зрелости. В свою очередь в группе неадекватно самоопределившихся и сомневающихся в выборе относительно высокая доля студентов с низким уровнем личностной зрелости.

Таким образом, проблема неадекватного профессионального выбора, неудовлетворённости сделанным выбором, несформированности профессиональной идентичности связана с недостаточной личностной зрелостью студентов. Поэтому необходимо в комплексе решать проблему мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов, успеваемости и успешности учения, становления профессиональной идентичности и психологической зрелости личности. Эти задачи требуют комплексного решения как со стороны администрации, кураторов групп, так и усилиями психологической службы вуза.

Литература

Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.

Ананьев, В.А. Психология здоровья – как новая отрасль человекознания // Вестник психосоц. и психокор. работы. – 1998. – №.4. – С. 3-18.

Журавлев, А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия // Психол. журн. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 44-54.

Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования. – Барнаул, 2013. – 238 с.

Оллпорт, Г. Личность в психологии [Текст] / Г. Оллпорт. – М.: «КСП», СПб: «Ювенита», 1998. – 345 с.

Тест-опросник личностной зрелости: брошюра/ред. Ю.З. Гильбух. – Киев.- НПЦ психодиагностики и дифференцированного обучения. 1994. – 24 с.

Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 2 (23). — С. 12—18.

Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А.П. Чернявская. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 96 с.

Формирование психолого-педагогической культуры родителей в условиях дошкольной образовательной организации

Конончук О.Ю.,
Центр развития ребенка - детский сад № 14,
г. Калининград

У человека довольно продолжительное детство. Пройдет много времени, прежде чем маленький ребенок станет самостоятельным членом общества. И все это время он остро нуждается в семье, которая является самым важным и влиятельным фактором социализации.

Издавна ведется дискуссия о том, что важнее для растущего человека, что в большей степени определяет его развитие - семейное воспитание или воздействие общественных факторов.Безусловно, для формирования личности ребенка каждый из двух институтов имеет свои специфические возможности. Ведущая роль общественного воспитания обусловлена тем, что воспитание ребенка осуществляется в коллективе сверстников, где он приобретает первые навыки общественного поведения; оно носит научно обоснованных характер, проходит в специально созданной педагогической среде и осуществляется профессионально подготовленными специалистами. Семья – первый этап на пути развития и личностного становления ребенка, это малая социальная группа – первая школа жизни для ребенка. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальное обеспечение и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности.

Каждый педагог заинтересован в том, чтобы родители были увлечены вопросами воспитания. Тем более что без родительского участия процесс воспитания не возможен, или, по крайней мере, не полноценен. Развитие ребенка опирается не только на его потенциал, возможности, задатки, ресурсы, но и на тех, кто создает условия для их раскрытия, а это, прежде всего, «ближайший взрослый», «значимый взрослый».

Именно родители, являясь первоисточниками воспитания ребенка, нередко допускают серьезные педагогические ошибки или своим личным примером задают искаженные нормы социального поведения, которые дети заимствуют и используют не только в сфере внутрисемейных отношений, но и в условиях межличностного общения. Психологическая культура родителей проявляется как в грамотных воспитательных решениях, так и в собственном поведении, которое само по себе тоже воспитывает. Ошибки и просчеты, допускаемые родителями в процессе воспитания и развития ребенка, могут оказаться невосполнимыми и проявляться позднее в асоциальном поведении ребенка, в трудностях его адаптации к жизни в обществе, в различных отклонениях психического и личностного развития.

Современный ритм жизни, увеличение количества неполных, конфликтных семей, занятость родителей вместе с низким уровнем их психолого-педагогической культуры существенно влияют на изменение характера детско-родительских отношений.

Проводимые анкетирования родителей показывают, что родители, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Многие родители в сегодняшней ситуации обескуражены поведением своих малышей, для большинства из них становятся актуальными многие вопросы: чему и как нужно научить ребенка, как с ним играть, как справляться с его капризами и непослушанием?

Психолого-педагогическая культура родителей является важнейшей составляющей общей культуры человека, выражающейся в его системе ценностей, мотиваций и потребностей, в отношении ко всему окружающему: природе, себе, ребенку, а также в системе установок человека, сфере его сознания и деятельности.

На формирование психолого-педагогической культуры родителей оказывает уровень их образования и общей культуры, индивидуальные особенности (способности, темперамент, характер),

богатство жизненного опыта, уровень собственной воспитанности.

Поэтому психолого-педагогическая культура родителей - один из существенных компонентов общественной культуры, а процесс ее формирования, развития и совершенствования - это важнейшая задача, стоящая перед современным обществом.

Процесс формирования психолого-педагогической культуры родителей в дошкольной образовательной организации будет более успешным и результативным при соблюдении следующих условий:

-непрерывность коррекционно-формирующей работы с родителями с целью повышения сензитивности к ребенку, нормализации системы требований и ожиданий, расширения сферы осознания психического и личностного развития ребенка;

-наличие мотивации, соответствующих установок на преобразование и коррекцию неадекватных форм поведения и стиля взаимодействия с ребенком, реализацию полученных в ходе совершенствования психолого-педагогической культуры родителей знаний в реальные дела и поступки;

-проявление эмоционально-волевых усилий с целью ломки системы стереотипов воспитания и восприятия своего ребенка, закрепления духовно-нравственных установок в отношениях «родитель-ребенок»;

-готовность родителей получать помощь и поддержку со стороны специалистов в области педагогики и психологии, выполнять все их рекомендации.

Поэтому процесс формирования психолого-педагогической культуры родителей - это не разовое мероприятие, а система всей многогранной и многоаспектной работы дошкольной образовательной организации, комплексный подход к формированию личности ребенка как процессу всестороннего ее развития, единство и взаимодействие физического, умственного, нравственного, трудового и эстетического воспитания. Немаловажное значение имеет характер взаимоотношений педагогических работников дошкольной образовательной организации с родителями. Эти взаимоотношения должны быть доброжелательными и дружескими, основанными на совпадении интересов семьи и педагогических работников в полноценном развитии детей.

Основные направления работы по формированию психолого-педагогической культуры родителей в условиях дошкольной образовательной организации:

1.Диагностическое,целью которого является установление контакта с родителями и диагностическая ориентировка, позволяющая задать направление дальнейшей деятельности. В результате первой встречи обозначаются цели и пути дальнейшего взаимодействия с родителями по развитию их психолого-педагогической культуры, коррекции родительского отношения и общения с ребенком в семье. Для этого родителям предлагается заполнить ознакомительные анкеты, отражающие «семейный портрет» - состав, структура семьи, образование, занятость родителей, их основные жалобы, связанные с процессом воспитания и развития ребенка. Кроме этого провидится диагностика детско-родительских отношений.

2.Образовательное (информационное), соединяет в себе систему знаний детской психологии, формах и методах воспитания и развития ребенка в семье, знания об индивидуально-типологических особенностях личности ребенка.

Данное направление включает коллективные, индивидуальные и наглядно-информационные формы работы с родителями.

Коллективные (массовые) формы подразумевают работу со всем или большим количеством родителей ДОО (группы). Это совместные мероприятия педагогов и родителей. К коллективным формам работы относятся: родительские собрания, групповые консультации, круглые столы и др.

Индивидуальная формапредназначена для дифференцированной работы с родителями воспитанников.К нимотносятся беседы, консультации направленные на педагогическое просвещение родителей.В круг актуальных вопросов, которые предлагаются родителям входят:

- возрастные особенности детей;
- условия, необходимые для полноценного психологического здоровья детей;
- готовность к школе;
- успешная социализация ребенка в группе сверстников и др.

Наглядно-информационные формы играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями. К ним относятся родительские уголки, тематические выставки стенды, ширмы, папки-передвижки, которые знакомят родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей.

3. Практическое направление, включает такие формы и методы работы, которые способствуют формированию и закреплению эффективных навыков взаимодействия с ребенком, развитию рефлексии, предоставляют возможность активного самопознания и познания своего ребенка.

Результатомформирования психолого-педагогической культуры родителей в условиях дошкольной образовательной организации является гармонизациядетско-родительских отношений, осознание родителями важности своего влияния на развитие личности ребенка, содействие его гармоничному

развитию, активное сотрудничествородителей с образовательным учреждением.

Литература:
Медведева М.Ю. Взаимодействие ДОУ и семьи // Управление ДОУ. – 2004. - №4.
Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Настольная книга для родителей о воспитании счастливых детей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2008.
Щербакова С.Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1998.

Психологическое здоровье учителя как фактор психологической безопасности образовательной среды школы

Кузнецова А.С,
средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 3,
г. Всеволожск

В настоящее время становится все более очевидным, что человек, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, нуждается в помощи и психологической поддержке. Особую актуальность при этом приобретает *проблема психологической защищенности в условиях взаимодействия участников образовательного процесса*. При этом важно понимать, что психологическое сопровождение безопасности образовательной среды должно быть нацелено на сохранение и укрепление здоровья ее участников, на создание безопасных условий труда и учебы в образовательном учреждении.

Сегодня уделяется большое внимание формированию здоровой образовательной среды в школах. Детям прививаются навыки ответственного поведения в отношении собственного здоровья, для них создается комфортная, психологически благоприятная среда. Но в образовательном процессе участвуют несколько сторон. Не только дети, но и взрослые, и в первую очередь – учителя. Поэтому лозунг «*Здоровый учитель – здоровые ученики*» сегодня как никогда актуален.

Здоровье педагога - это не только его личное здоровье. Здоровый учитель становится для своих учеников ещё и учителем здорового образа жизни. Умение управлять собственным здоровьем и настроением для учителя очень важно, так как мы понимаем, что здоровье школьника зависит не столько от соблюдения санитарно-гигиенических норм и снижения учебной нагрузки, сколько от эффективности организации образовательного процесса и от характера взаимоотношений на уроке.

Но проблема здоровья учителей имеет свою важную специфику. Следует помнить, что профессия педагога относится к профессиям типа "человек-человек", а это связано с высокими эмоциональными затратами. Психологический дискомфорт и состояние стресса у педагогов и, как следствие, эмоциональное выгорание, возникают в связи с объективно и субъективно существующими причинами: физическая и психологическая напряженность труда, постоянное оценивание со стороны различных людей; высокий уровень ответственности; тенденция агрессивного отношения со стороны родителей и учащихся; низкая оценка обществом учительского труда; возраст и стаж.

Актуальность проблемы профессионального выгорания педагогов на уровне нашей школы проявилась в результате анализа в конце 2013-2014 учебного года количества дней, пропущенных по болезни. Количественный анализ позволил выявить уровень соматического здоровья педагогов: в среднем, каждый учитель болел 21 день в году. К тому же в течение учебного года возникали конфликтные ситуации педагогов с администрацией, родителями и детьми.

Служба психолого-педагогического сопровождения школы после проведения диагностики коллектива выявила существующую проблему и открыто заговорила о синдроме профессионального выгорания педагогов нашей школы на педагогическом совете «Здоровый учитель – здоровые ученики».

Педагоги выявили основные дестабилизирующие факторы:
Раздражительность, тяжёлый психологический климат в коллективе – 28%
Неудовлетворенность собой, работой - 18% (10)
Большую учебную нагрузку испытывает – 24% (13)
Проблемы в отношениях с учащимися – 13%(7)
Проблемы в отношениях с коллегами – 15% (8)
Проблемы в отношениях с администрацией – 15% (8)
Неудовлетворительное состояние жилья – 18% (10)
Недостаточный отпуск в летнее время – 37% (20)
Отдых после работы полноценный у – 14% (8)
Не умеют отдыхать – 86% (46)

Анализируя результаты анкетирования педагогов, мы представили как выглядит среднестатистический учитель МОУ «СОШ № 3» г. Всеволожска с точки зрения профессионального здоровья.

В среднем, учитель нашей школы в году болеет 21 день, причём не всегда, когда заболевает, идет к врачу. Через день у него повышается или понижается давление, полгода он периодически испытывает головные боли, другие полгода у него нарушен сон. На работу он ходит 3 месяца с хорошим и отличным настроением, 1 раз в год ему даже хочется на работу, а в остальное время – настроение перед работой у него напряжённое, или равнодушное. Чаще всего его выводит из равновесия: большая нагрузка на работе, проблемы с учащимися, с коллегами. В выходные дни он совсем не отдыхает по причине того, что не умеет, готовится к завтрашнему дню, думает о работе, проверяет тетради. О чём мечтает? О том, чтобы было поменьше отчётности, своевременное планирование дел, чтобы дали возможность заниматься своим делом – учить детей, хотели бы испытывать на себе «ситуацию успеха», а в школьной столовой каждый день были бы фруктовые и овощные салаты. А ещё, среди жизненных ценностей он, конечно же, ставит здоровье на первое место или хотя бы на второе или третье. А что же делает для этого? Да практически ничего, разве что 7 раз в году зарядку, ещё реже прогулки на лыжах, велосипеде. Раз в месяц соблюдает правильный режим дня и рационально питается. Зато у него практически отсутствуют вредные привычки, но он часто пользуется лекарственными средствами борьбы со стрессом. И при всём при этом он добивается побед, зарабатывает титулы, гранты. Но какой ценой?

У педагога в таком состоянии разрушается профессиональная деятельность, он сам становится, по сути, фактором риска для развивающейся личности ученика и его здоровья.

Кроме того, нами было проведено исследование психологического климата на уроках у всех педагогов школы. Результаты исследования показали, что на уроках у педагогов с элементами профессионального выгорания дети чаще чувствуют тревогу, нарушают дисциплину, не чувствуют заинтересованности учителя в подаче материала, испытывают скуку и нежелание посещать уроки.

Таким образом, проблема здоровья педагогов была актуализирована, и нами была разработана программа профилактики эмоционального выгорания, включающая комплекс мероприятий, рекомендаций как для самих педагогов, так и для администрации.

Педагогический коллектив МОУ «СОШ № 3» г. Всеволожска можно охарактеризовать как трудоспособный, творческий коллектив, а в условиях инновационной деятельности фактор риска профессионального выгорания достаточно велик. Коллектив с учётом возраста и стажа на этот год можно охарактеризовать как зрелый коллектив с преобладанием педагогов - стажистов (стаж от 15 до 30 лет) и возрастом большинства педагогов свыше 40 лет.

На основе анализа причин выгорания мы выделили два основных пути его профилактики: самостоятельная помощь и помощь профессиональная.

Самостоятельная помощь: Педагог, используя методы саморегуляции, релаксации может помочь себе и ликвидировать первые симптомы. В данном случае педагогу необходимо:

Использовать техники контроля распределения личного времени

Сохранение границы между работой и личной жизнью, домом.

Осознание необходимости своевременного обращения за профессиональной помощью.

Под профессиональной помощью мы подразумеваем не помощь со стороны медицинских работников, а организацию деятельности внутри самого образовательного учреждения.

В деятельности нашей школы основными инициаторами и организаторами реализации программы профилактики является служба психолого-педагогического сопровождения. В начале учебного года СППС разрабатывает программу мероприятий, направленных на профилактику профессионального выгорания с определением сроков, ответственных, с привлечением необходимых кадровых ресурсов школы.

Работа организуется по трём основным направлениям:

Организационная деятельность

Наиболее важным здесь является научная организация труда, разработка циклограмм деятельности по всем направлениям, информатизация процесса управления

Информационно- просветительская работа

Прежде всего, курсовая подготовка, т.е. общение со специалистами по данному вопросу, педсоветы, круглые столы

Рекреационная деятельность (спортивно - оздоровительные и культурные мероприятия, которыми славится наш коллектив, в котором достаточно много креативных и инициативных педагогов)

Так как одним из показателей неудовлетворенности педагогов стало наличие напряженных отношений в коллективе и с администрацией, нами были предложены рекомендации по улучшению психологического климата среди педагогов.

Одним из главных условий создания благоприятного климата в образовательном учреждении по праву считается сохранение личного достоинства педагога. Только уважение к личности, только поддержка и взаимопомощь, только доброжелательность и терпимость способствуют развитию

самоуважения и самопринятия.

Наиболее эффективными методами повышения профессионального статуса являются делегирование полномочий, поддержка ярких лидеров и нестандартных решений, создание творческих и инициативных групп, взаимопосещения и взаимопросмотры, «Недели педагогического мастерства», свобода выбора демонстрации своего опыта. Эти формы работы делают управление педагогическим процессом более демократичным, а участие педагогов в управленческой деятельности позволяет снять психологическое напряжение, способствует их самосознанию и личностному росту.

В комплексе мероприятий, позволяющих научиться адекватно воспринимать себя и окружающих людей, ведущим является социально-психологический тренинг «Антистресс для педагогов», на котором в игровой форме решаются проблемы социализации, адаптации к обстоятельствам жизни, нейтрализации стресса.

К эффективным групповым формам работы с педагогами относятся и «деловые игры», повышающие уровень профессионального мастерства, поддерживающие положительный микроклимат.

Снижению эмоционального напряжения способствуют и приемы арттерапии: рисование, музыка, которые создают атмосферу заботы и поддержки, способствуют сплоченности участников арттерапевтического процесса, возникновению позитивных изменений в их эмоциональном и индивидуально-личностном развитии.

Большое значение придается индивидуальной работе с педагогами по их запросам и результатам анкетирования. Так, нами разработана серия консультаций и рекомендаций по разным проблемам: «Профилактика утомления», «Приемы мышечной релаксации», «Правила педагогической гигиены», «Саморегуляция эмоциональных состояний» и т.п.

На данном этапе сопровождение профилактики эмоционального выгорания педагогов имеет позитивную динамику: появилась большая удовлетворенность процессом работы, возникает меньше конфликтов как среди коллег, так и с администрацией и родителями учащихся. Еще немаловажным показателем является то, что дети отмечают более позитивный настрой педагогов, более доброжелательную атмосферу на занятиях.

На наш взгляд, система сопровождения обеспечения психологического здоровья должна реализовываться именно комплексно. Только в таком случае мероприятия будут иметь положительный эффект.

Известно, что образцы поведения, отношений, переживаний, способы действий, используемые учителем во взаимодействии с учеником усваиваются, присваиваются и проявляются в поведении ребенка. Здоровый учитель становится для своих учеников еще и учителем здорового образа жизни, всем своим поведением убеждает их в том, что именно в этом заключено благополучие каждого, семьи, коллектива и общества в целом.

Открытость субъекта как целевой аспект образования

Кукуев Е.А.,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень

Формулирование ключевой идеи модернизации российского образования, и, настоящей конференции, в виде акцента на конкретный результат обучения, формирование творческих компетентностей, готовности к инновационной деятельности всех участников образовательного процесса определяет новые тренды не только в отношении осознания и наполнения образовательного процесса, но и нового понимания человека осваивающего образования.

Актуальнозвучит постулирование В. Е. Клочко, Э. В. Галажинским: «Современность, рассматриваемая как эпоха инновационного общественного развития, предъявляет особые требования к человеку. Чтобы соответствовать этим требованиям, необходимо иметь определенные личностные установки, качества и ценности, которые бы позволили человеку эффективно участвовать в инновационных процессах» [3, с.188].

Основные аксиомы образования прошлого (и не только российского) фиксирующие: знаниевую-парадигму, объектность ученика, его пассивность в образовательном процессе и адаптивность как прогностическую задачу теряют свою значимость в настоящем. Характеристики настоящего как изменяющегося, революционного и т.д. не оставляют шансов для становления, человеку с выраженным адаптивным характером поведения Адаптация возможна при относительно продолжительных периодах стабильности. Если же условия постоянно меняются, и это становится неотъемлемым фактом жизни, то жить, развиваться могут те, кто не столь подвержен внешним обстоятельствам, кто через открытое взаимодействие со средой обладает способностью к самоорганизации не теряя своей целостности.

Отход от понимания жизни как «статического образования» свидетельствует о том, что формирование у ученика действования «по образцу» не дает ему полноценной подготовки в тех ситуациях, которые этому «образцу» не соответствуют. Поэтому актуализируются такие качества как умение анализировать ситуацию, выбирать пути и средства ее решения, что предполагает сформированность критического мышления, его дивергентность, при соответствующем уровне личностного становления.

Под самоорганизацией, в данном случае, понимают процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Самоорганизующейся будет считаться система, которая без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную систему.

Посыл в виде творчества, инновационности человека позиционирует обучающегося как субъекта образования, активно взаимодействующего со средой в целом и прогностическая задача может выражаться как формирование умений самоорганизации в условиях изменений. Желание видеть человека самостоятельным, требует смещения акцента в образовании с характеристик адаптации на уровень самоорганизации.

Проблематика самоорганизации наиболее активно рассматривается в системных теориях: теория систем, синергетика, системная антропологическая теория и т.д.

Человек позиционируется, в данных теориях, как целостная, открытая, самоорганизующаяся система(В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский, О. В. Лукьянов и др.). И именно эти характеристики созвучны новым трендам не только в образовательной политики России, но и насущным требованиям практики жизни.

Таким образом, цели образования тогда будут современны и прогрессивны, когда будет сформирован новый взгляд на человека, как отмечает В. Е. Клочко: «Посмотреть на человека через призму становления и разглядеть его в ней как целостную, самоорганизующуюся систему, прогрессивное и закономерное усложнение системной организации которой является основанием ее устойчивого бытия» [2, с 17].

Практикоориентированность образования выводит на необходимость формирования компетенций активного взаимодействия обучающегося со средой. Взаимодействие это всегда двусторонний процесс, предусматривающий как влияния человека на среду, так и возможности получения им потенциала среды. Успешность данного процесса, в свою очередь может зависеть от такого качества человека как «открытость». Как показано в синергетике, системной антропологической теории условием самоорганизации является открытость. Человек как многомерная система только при условии открытости имеет возможность усложняться в процессе становления. Открытость как обмен энергией, информацией и т.д. с внешним миром и позволяет человеку не просто адаптироваться к миру, а быть частью этого мира и изменяться в нем и с ним, изменяя, в свою очередь этот мир.

Открытость как свойство системы:

Формируется при соответствующем целевом назначении.

Обеспечивается структурой, позволяющей реализацию данного свойства.

Проявляется в постоянном обновлении элементов.

Включение в образовательные цели в том числе и направления на формирование открытости обучающегося будет предусматривать:

1) включение в жизненные планы обучающегося установки на открытое взаимодействие с окружающим миром. Осознание им, что успешность взаимодействия определяется, в том числе, и открытостью к миру;

2) обеспечение обучающегося средствами, механизмами обеспечивающими возможность реализации открытости. В том числе, и формирование необходимого уровня критического мышления, чтобы обеспечивать целостность человека и не переходить в открытости грань диффузии, полной ассимиляции, конформизма и приспособленчества к среде;

3)понимание и адекватное принятие инноваций, заключающееся в возможности выделения процесса перехода количественных аспектов в новое качество мышления, мировоззрения, жизни и т.д.

Анализ образования в рамках системной антропологической теории (В.Е.Клочко, Э.В.Галажинский и др.) позволяет выделить виды «открытости человека» [4]:

1. Когнитивная открытость – характеризуется открытостью к новым знаниям, в том числе и процессам их получения. Направленность на новации (техника, мировые процессы,профессиональные тенденции и т.д.). Формирование у обучающихся умений оперативно анализировать, дифференцировать их. Когнитивная открытость, в частности, выражается в направленности на непрерывное образование и самообразование; открытость новым технологиям, формам и средствам получения знаний и т.д..

2. Социальная – как открытость взаимодействию.

Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной усиливает требование к процессу взаимодействия педагога и ученика. Способность организовать образование как субъект-субъектное и определяет достаточную открытость педагога что проявляется, в частности, в следующем: рефлексии,

эмпатии, толерантости и др. Данный вид открытости характеризуется и разнообразием видов и средств взаимодействия: использование социальных сетей, электронные письма, видеозвонки и т.д.

3. Флексибильная – как открытость изменениям. Как отмечает Г.В.Залевский при анализе фиксированных форм поведения, ригидность может проявляться в виде «мизонеизма – нелюбовь новизны, которая может быть усилена до уровня неофобии – страха перед всем новым» [1, с. 341]. Введение данного вида открытости обусловлено тем, что одной из характеристик современности является неопределенность (В.Е.Клочко, Э.В.Галажинский, 2009), таким образом, человек должен не только понимать, признавать новое, но и быть готовым меняться. Открытость как взаимообмен с миром свидетельствует о том, что не только я могу менять его, но и в свою очередь я готов изменяться.

В заключительном абзаце форсайт-проекта «Российское образование - 2020» пишется: «Лев Толстой писал: «Будущего нет — оно делается нами». Российское образование получает шанс реализовать этот подход. Иначе оно окажется в будущем, сделанным для него» [5]. Действительно, если мы учим ребенка только адаптироваться, то разницы нет кто ему «сделает будущее». Поэтому и предлагается переход к новому уровню целеполагания – формированию условий для становления человека, обладающего способностью к самоорганизации, самодетерминации. Открытого, в том числе и, будущему.

Литература:

Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). – М.: Томск, Томский государственный университет, 2004. – 460 с.

Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Изд-во Том.ун-та, 2005. – 174 с.

Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения Научное издание. - Томск: Томский государственный университет, 2009. - 240 с.

Кукуев Е.А. К вопросу об открытости педагога как субъекта современного образования Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. - Март 2013, ART 1971 . - СПб., 2013г. - URL: http://www.emissia.org/offline/2013/1971.htm . – Гос.рег. 0421000031. –ISSN 1997-8588. - [дата обращения 15.04.2015]

Российское образование – 2020: модель образования [Электронный ресурс]. URL:http://www.hse.ru/data/363/069/1237/education-2020.pdf [дата обращения 15.04.2015].

Адаптация и адаптационный потенциал младших школьников при переходе из начальной в среднюю школу

Куприянова В.Н.,
ГБОУ «Школа 2121»,
г. Москва

При переходе на каждый последующий уровень образования обучающиеся сталкиваются с новыми условиями образовательной среды и адаптируются к ней. Помимо запланированного взаимодействия с образовательной средой, учащиеся сталкиваются с влиянием новых социальных сред вне школьного пространства. Адаптация протекает по-разному. Ее индивидуальный характер обуславливается воздействием различных внешних и внутренних факторов. В процессе адаптации к новым реальным условиям многие дети испытывают трудности. Это явление выдвигает новые требования к научным разработкам и новым технологиям, способствующим адаптации младших школьников к обновленной образовательной среде.

Психологией понятие «адаптация» было заимствовано из медицины и биологии [1]. Начиная с середины прошлого столетия проведены многочисленные исследования адаптации индивидов в различных средах. Существенный вклад в развитие теории адаптации внес Г. Селье и его последователи. Позднее, в 70-80-е годы XX века, появляются исследования частных аспектов адаптации (Кряжева И. К.,1980; Березин Ф. Б.,1988; Налчаджан А. А., 1988; и др.).), а начиная с 90-х годов прошлого столетия и по настоящее время усиливается интерес исследователей к проблеме адаптации школьников и студентов в образовательной среде (Морозова Н.В., 1996; Пергаменщик Л.А., 1999; Вульфов Б.З., Гуров В.Н., 2002; Литвиненко Н.В., 2009).

Анализ адаптационных процессов позволил ученым выделить такие понятия как социально-психологическая адаптация, личностная адаптация, адаптивность, школьная адаптация/дезадаптация, адаптационный потенциал. В последние годы проводятся исследования, связанные с изучением особенностей и механизмов адаптации/дезадаптации и адаптационного потенциала обучающихся на различных образовательных ступенях (Ростовский В.П., 2010; Гагай В.В., Гринева К.Ю., 2013 и др.). Немало работ посвящено изучению адаптации при переходе учащихся из средней школы в старшую и из школы в средние профессиональные образовательные учреждения. Однако, несмотря на повышенный

интерес к изучению процессов адаптации в образовательной сфере, недостаточно исследованной остается адаптация младших школьников.

В ранее опубликованных работах нами были подробно рассмотрены уровни адаптации младших школьников: физиологический, психофизиологический, психический, личностный; пассивный и активный; субъективный и объективный; рефлексивный и целенаправленный. Кроме того, проведен анализ стратегий адаптации, изучены механизмы адаптации в группах риска и обычных группах [2; 3]. Разработана технология комплексной диагностики и составления программы развития личностного адаптационного потенциала учащихся. В данной технологии на первом этапе предполагается проведение психодиагностики и составление на основе её результатов карт адаптационных возможностей учащихся в личностной, коммуникативной, когнитивной, психофизиологической сферах. Затем выделяются группы по степени выраженности адаптационных возможностей учащихся. Далее разрабатываются индивидуальные программы, предусматривающие развитие социально-психологических качеств личности учащегося и проводится мониторинг за формированием социального опыта и развитием личностного потенциала учащихся. Практика применения данной программы на протяжении семи лет показала ее эффективность как в образовательном, так и воспитательном процессах. Особое внимание направляется на развитие и укрепление социально-личностного ресурса учащихся из «групп риска» (учащиеся из проблемных семей, дети мигрантов, часто болеющие).

Целью настоящей работы является изучение личностного адаптационного потенциала (ЛАП) учащихся в период перехода из начальной школы в среднюю, сравнение показателей ЛАП в группах с разной успеваемостью.

Выборка составляла 26 учеников четвертого класса начальной школы.

Для оценки уровня адаптационного потенциала применялся опросник Ростовского В.П. [4], был проведен анализ учебной успеваемости, использовались результаты наблюдения. В процессе эмпирического исследования и осуществления практической процедуры тестирования определялся уровень общего личностного адаптационного потенциала (ОЛАП) и его составляющих (информационный, энергетический, коммуникативный, временной, социальный, личностный) оценивается по 10-балльной шкале.

Все полученные в исследовании данные были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием программы SPSS 17.0, применялся корреляционный анализ и анализ различий.

Качественный и количественный анализ результатов исследования показал, что общий уровень общего личностного адаптационного потенциала учащихся достаточно высокий (среднее значение - 8.3±0.3). Эти данные говорят о том, что в группе отсутствуют дезадаптированные респонденты. При этом, высокий уровень личностного адаптационного потенциала зафиксирован у 45%, средний уровень – у 40% и низкий- у 15%. Сравнение показателей ОЛАП в группах с высокой и низкой успеваемость различались незначительно, хотя и на статистически достоверном уровне.

Проведя сравнительный анализ отдельных составляющих покателя ОЛАП в разных группах, выделенных по успеваемости, выявилась следующая картина. В группе учащихся с высокой учебной успеваемостью составляющие показателя ОЛАП распределились в следующем ранговом порядке: социальный, информационный, временной, коммуникативный, личностный, энергетический. В группе учащихся с низкими показателями обнаружилась следующая картина: энергетический, временной, личностный, коммуникативный, информационный, социальный. Эти данные говорят о том, что общий показатели общего адаптационного потенциала у учащихся с высокой и низкой успеваемостью различаются незначительно, но механизмы адаптации у них различные.

Полученные данные могут использоваться для разработки программы психологического сопровождения учащихся с целью повышения эффективности адаптации при переходе с начальной в среднюю школу.

Обобщая полученные данные следует подчеркнуть, что успешная адаптация к обучению является важным фактором, влияющим на формирование образовательного опыта в виде знаний, умений, навыков, а также на развитие личностных компетенций обучающегося как субъекта образовательной деятельности. Но самое важное заключается в том, что высокий адаптационный потенциал является ресурсом высокоустойчивой, ответственной личности, способной сопротивляться к внешним деструктивным влияниям и вырабатывать собственную эффективную модель поведения.

Список литературы.

Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. – М.: Академический Проект, 2009. - 943 с.

Куприянова В.Н.. Развитие личностного адаптационного потенциала младших школьников на уроках труда и изобразительного искусства и на занятиях в кружке по декоративно-прикладному творчеству // Личность в изменяющихся социальных условиях: сборник материалов Международной научно -практической конференции. Красноярск, 2012. - С. 148-151.

Куприянова В.Н. Об индивидуальном подходе к обеспечению эффективной адаптации младших

школьников к образовательному пространству // Социальная психология в образовательном пространстве. Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16-17 октября 2013 г.). – М.: ГБОУ ВПО МГППУ,2013. – С. 64-66.

Ростовский В.П., Котлярова Л.Н. Педагогика и психология. Уфа, 2010. – 362 с.

Формирование коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС

Кучегашева П.П,
ГАОУ ДПО «ВГАПО»,
г. Волгоград
Колотева Е.Ю.,
МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5
г. Михайловка Волгоградской области» ,
г. Михайловка
Пономарева Е.А,
«Средняя школа с углубленным изучением
отдельных предметов №81
Центрального района Волгограда»,
г. Волгоград

Актуальной задачей современного образовательного пространства с учетом реализации ФГОС в образовательном процессе выступает освоение социальных норм, правил повеления, решений и форм социальной жизни в группах. Задачей педагогов в данном случае является формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и практики. На основании требований современного информационного пространства, экономических реалий следует отметить, что навыки коммуникативной компетентности актуальны как требования к работнику современного уровня, развитие навыков общения и эффективного взаимодействия наиболее востребованы современным работодателем.

Образовательная программа в процессе реализации предъявляет определенные требования к формированию компетенций обучающегося, коммуникативная компетентность выступает важной составляющей Личности обучающегося, успешной в становлении себя в современном экономическом пространстве.

Развитие обучающегося как целостной личности невозможно без навыков коммуникативной компетентности с одной стороны, а с другой – требует от образовательного учреждения специальной программы для получения различного рода информации, знаний, формирование навыков и ключевых коммуникативных компетенций.

При получении образования на современном этап ученики сталкиваются с ситуацией, когда в процессе обучения в школе отсутствует целенаправленное обучение навыкам коммуникативной компетентности, позволяющим эффективно адаптироваться к требованиями образовательной программы с учетом ФГОС, справляться с повседневными проблемами, организовывать эффективное взаимодействие. Отсюда нередки случаи реализации конфликтных форм поведения, стратегии агрессивного взаимодействия, манипуляции участниками образовательного процесса, с помощью которых он пытается справиться с требованиями окружающей среды.

Учащему необходимы знания и навыки, позволяющие ему эффективно взаимодействовать, общаться, реализовывать определенный стиль поведения, собственную идентичность, помимо знаний и навыков, приобретаемых в процессе обучения

Необходимым условием адаптации ребенка в образовательном учреждении являются навыки коммуникативной компетентности в процессе реализации ФГОС, эти же навыки способствуют дальнейшей успешной реализации учениками с учетом выбранных им форм обучения.

Исходя из этого, нами была разработана программа, целью которой являлось формирование навыков коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена. В процессе реализации цели были поставлены следующие задачи:

-осознание и развитие личностных ресурсов, способствующих формированию навыков коммуникативной компетентности;

- формирование объективной самооценки, своего психологического состояния в процессе коммуникативной деятельности.;

-осознание своей индивидуальности, выработка характерного для каждого члена группы коммуникативного стиля;

- развитие способности к решению возникших противоречий в условиях непредвиденных ситуаций;

- провести констатирующий эксперимент с целью выявления исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся среднего звена. (на примере двух школ, различающихся по определенным критериям);

- провести констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности у обучающихся среднего звена после реализации программы.

Программа направлена на осознание обучающимися себя, самопознания, самораскрытия в процессе общения, организации эффективного взаимодействия. В процессе занятий каждый обучающийся может усваивать и отрабатывать, совершенствовать умения и навыки общения и эффективного взаимодействия.

Перед началом реализации программы проводится диагностика с целью выявления уровня развития коммуникативной компетентности, индивидуально-психологических особенностей. Входная диагностика представлена пакетом, состоящим из 3-и методик. Предварительная, т.е. входная диагностика позволяет выявить исходный уровень коммуникативной компетентности обучающихся, а также позволяет определить индивидуальные и типологические особенности личности и уровня социально-психологического развития группы. Таким образом, данные, полученные в ходе диагностики, учитываются при организации и проведении занятий с обучающимися.

Программа предусматривает формирование навыков коммуникативной компетентности в различных видах деятельности (занятия с элементами тренинга, развивающие занятия), коллективных, что взаимно обогащает обучающихся, вызывает у них положительные эмоции, учит управлять собственным поведением в процессе общения и реализовывать себя в процессе взаимодействия.

Базой исследования являлась МОУ «СОШ №5 г. Михайловки Волгоградской области» и «МБОУ «СОШ №2 г. Михайловки Волгоградской области», различающиеся по демографическому положению, социально-экономическому статусу родителей обучающихся. В эксперименте приняли участие 100 обучающихся 5-х классов 2-х школ. В процессе проведения программы также проводилась работа с преподавателями и родителями.

До и после реализации программы предполагается проведение диагностического исследования по выбранным диагностикам. Проводится также отсроченное исследование, спустя 6 - 8 месяцев после проведения программы.

В ходе диагностического исследования нами была проведена экспериментальная работа, в рамках которой были осуществлены констатирующие эксперименты (входящая и исходящая диагностика).

Данные исходящей диагностики показали необходимость создания программы по формированию коммуникативной компетентности в условиях общеобразовательной школы, актуальность работы в данном направлении, создания развивающих программ по формированию навыков общения, взаимодействия в условиях реализации ФГОС.

Результаты повторной диагностики показали эффективность работы по программе.

Полученные результаты были проанализированы в различных аспектах. Следует отметить, что результаты школы с более успешным географическим и социальным положением имели меньший рост навыков коммуникативной компетентности, о чем свидетельствуют данные диагностического исследования, чем результаты другого образовательного учреждения (более сложного по демографическому положению, более низкому по социальному статусу родителей). Следствием полученных результатов может являться предположение о том, что в первой школе в связи с ее изначально более тщательным подбором обучающихся, навыки коммуникативной компетентности закладывались в процессе семейного воспитания. Обучающиеся в процессе реализации программы показали изначально более высокий уровень коммуникативной компетентности еще на этапе входящей диагностики.

Уровень коммуникативной компетентности обучающихся неблагополучной по определенным факторам школы на этапе входящей диагностики имел существенно более низкий уровень. В то же время процентное соотношение после реализации программы представляло собой более ярко выраженную картину, являлось более наглядным по статистическим соотношениям.

В процессе реализации программы была отмечена положительная динамика по развитию навыков коммуникативной компетентности всеми участникам образовательного процессе: администрацией школы, преподавателями, родителями, обучающимися не только в процессе занятий, но и в повседневной жизни. Улучшились отношения, снизился уровень конфликтности, обучающиеся научились реализовывать себя, свою деятельность в процессе межличностного взаимодействия.

Навыки коммуникативной компетентности являются более чем актуальными в сфере последних инноваций образовательного процесса и реализация в образовательном учреждении программы по формированию коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена позволит обучающимся более успешно адаптироваться в современных реалиях и отвечать требованиям, предъявляемым к Личности выпускника образовательного учреждения на данном этапе.

Развитие социальных представлений о свободе личности в условиях студенческого клуба

Ларина Г.Н,
Курский государственный университет,
г. Курск

Проблема свободы всегда была и остается актуальной для представителей молодежи и взрослого поколения. Социальные представления о свободе актуализируются в повседневной жизни отдельной личности и общества в целом. Исторически сложилось представления о свободе как возможности реализовать свой внутренний потенциал и как о независимости от внешнего воздействия. Перспективной для развития личности и общества считается «свобода для». В век пропогандирования ценности свободы для общества важно, чтобы люди руководствовались в своих действиях и поступках свободой для реализации своих возможностей в обществе себе подобных. К сожалению, согласно проведенным исследованиям современная молодежь руководствуется в своей жизнедеятельности социальными представлениями о свободе как независимости от внешнего воздействия – общества, государства, семьи, сверстников. У современной молодежи также были выявлены следующие проблемы свободы - самоопределение, самосознание и самооценка, в частности, такие, как неуверенность в себе; неумение выбрать путь в жизни; неспособность измениться в лучшую сторону, отказаться от наивности и доброты к людям; неумение разобраться в себе; чувство неполноценности и неустроенности приводят к необходимости формирования адекватных и продуктивных представлений о свободе личности (Г.Н. Ларина, 2009).

Социальная ориентация человека как субъекта свободного выбора жизненного пути наиболее полно проявляется в его целостном мироощущении и социальном самоопределении как осознанном стремлении занять определенную позицию в обществе (К.А. Абульханова-Славская, 1980). Однако, свобода выбора сопряжена с принципом этического детерминизма, который является духовно-нравственной основой и мироощущения и социального самоопределения (С.Л. Рубинштейн, 2003).

По мнению С.Л. Рубинштейна свобода человека – это возможность самому определять линию своего поведения, отвергнув все решения, несовместимые с ней [10].

Большинство отечественных ученых определяют феномен свободы личности как присущей каждому человеку способность изменять окружающую действительность наилучшим для себя образом (С.Л. Рубинштейн, 1998; А.В. Брушлинский, 1992; К.А. Абульханова-Славская, 1999; Е.И. Кузьмина, 2004; Д.А. Леонтьев, 2000).

В настоящее время проблематика свободы развивается в работах таких отечественных ученых, как В.П. Зинченко, посвященных живому движению; К.А. Абульхановой-Славской – выбору жизненной стратегии, В.А. Петровского – надситуативной активности, Д.А. Леонтьева – детерминизму и свободе, В.Э. Чудновского – судьбе и смыслу жизни, Е.И. Кузьминой – о рефлексивно-деятельностном подходе к пониманию свободы. В социальной психологии обсуждаются новые условия и возможности познания содержания и ценности социальных представлений. К.А. Абульханова-Славская, интерпретируя социальные представления как один из механизмов сознания личности, отмечает их разноплановость. Одни представления являются абстрактными, другие отражают ее позицию, третьи оказываются ее основанием. Для принятия отдельных представлений личность прилагает усилия, другие ее отвергаются, а третьи – автоматически усваиваются. Концепция К.А. Абульхановой-Славской расширяет возможности применения теории социальных представлений, включая эту теорию в контекст социального мышления личности и, более широко, в контекст жизнедеятельности субъекта, затрагивает глубинные, архетипические личностные структуры, выявляет обращенность социальных представлений к онтологическим основаниям социальной жизни личности.

На основании данных выводов нами разрабатывались теоретические и технологические подходы к проектированию социально-психологических условий формирования духовно-нравственных представлений о свободе личности современной молодежи. Здесь важным представляется положение Б.Ф. Ломова о том, что психологические знания использовать напрямую, по принципу «короткого замыкания» не эффективно, а надо на основе этих знаний создать такие условия жизнедеятельности для людей, такой образ жизни, в рамках которого и сформируются у человека заданные психологические качества (в соответствии с полученными знаниями) [8]. В этой связи в условиях социального расслоения общества, неоднородности социальных сред, вплоть до отношений рабства, наиболее актуальным является создание развивающих социальных сред (социальных оазисов), адекватных субъектной природе развивающегося человека [13].

На основе вышесказанного были сформулированы гипотезы формирования духовно-нравственных представлений о свободе личности современной молодежи в условиях формирующего эксперимента в рамках региона.

Гипотеза 1. Формирование духовно-нравственных представлений о свободе личности современной молодежи наиболее эффективно в условиях экспериментально созданной социальной среды с высокими духовными характеристиками совместной жизнедеятельности, т.е. особый микросоциум, заметно

отличающийся по ряду показателей от обычной среды – своего рода социальный оазис.

Гипотеза 2. Периодическое включение индивидов и групп подростков и юношей в качестве субъектов совместной деятельности и общения в специально созданные реальные улучшенные социальные среды («социальные оазисы») на основе актуализации принципа сочетания социального знания и социального действия ведет к значительным личностным изменениям индивидов («социальному обновлению» личности) и повышению уровня социально-психологической зрелости групп.

В нашем понимании развивающая ***социальная среда*** *– это социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания.* В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп. Роль психологов-педагогов заключается в основном в том, чтобы задать единые «правила игры». Обучающий эффект обеспечивается прежде всего за счет социальной активности самих учащихся.

Разработанные технологии являются универсальными по возможности переноса и применения в различных организационных условиях работы с молодежью. Технологии основаны на актуализации следующих **механизмов построения развивающей социальной среды**:

Формирование духовной культуры молодежного социума

Главные условия формирования мотивации: совместное переживание студентами чувства сопричастности к особой молодежной субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность; чувство принадлежности к престижной общественной организации региона; приобщение к высоким жизненным целям и ценностям. *Для многих юношей обсуждение в широком круге сверстников вопросов личностной свободы и смысла жизни является первой и редкой возможностью осознать свое «Я» и свой потенциал.*

Включение участников в высокоорганизованную общность

Уровень организованности развивающей социальной среды резко контрастирует с обычной средой проживания. Организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью. Коллективные действия совершаются в быстром и согласованном темпоритме. Характерна высокая степень включенности индивидов в совместную деятельность.

Общая пространственная организация коллективных действий

Общеклубные выезды, конкурсы, художественное творчество, танцы, песни и другие групповые мероприятия совершаются в «зоне видимости» для каждого студента. Студенты воспринимают самих себя и друг друга через призму общеколлективной активности, что стимулирует созревание подлинной социальности в личности.

Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности

Высокосодержательная и в социальном, и в духовном отношении, разнообразная в предметном плане психологическая деятельность является системообразующим фактором развивающей социальной среды, определяя ее направленность и качественное своеобразие.

Результаты

Эксперимент, проведенный по описанной выше схеме в течение 2010-2015 гг. с современным контингентом испытуемых, выявил обнадеживающие тенденции позитивных духовно-нравственных изменений в структуре социальных представлений о свободе личности.

Наиболее значимые результаты проявились в характеристиках «социального обновления личности» (термин А.В. Шаронова), проявляющихся в желании развития у себя лидерских качеств, поиске возможности к самореализации в рамках учебной и внеучебной деятельности, проявления активности в личном самосовершенствовании, работе над своими недостатками, комплексами [12].

Наметились позитивные тенденции в системе социальных установок. Наиболее приоритетными оказались следующие установки: стремление найти смысл жизни и объяснение собственных поисков; осознание собственной значимости: достаточно развитое отношение к себе, умение увидеть самое существенное и сущностное в своей личности и жизни.

Эти данные о содержании социального самоопределения молодежи в определенной мере совпадают с выводами К.А. Абульхановой-Славской [1], А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко [5] о моральном сознании как ведущей детерминанте в российском менталитете.

Эксперимент подтвердил ранее выявленный факт сохранения и даже усиления отсроченного эффекта воздействия.

Значимым результатом духовно-нравственного обогащения социальных представлений о свободе личности явилась ориентация молодежи на развернутую статусно-позиционную структуру социального самочувствия, включающую удовлетворенность индивида своим положением в группе – авторитетом группы среди однопорядковых групп – авторитетом основной организации среди аналогичных организаций. Такая социальная ориентация молодежи выступает социально-психологическим механизмом ее включенности в «созидательную энергию надиндивидуальных общностей».

Произошли позитивные изменения и *на поведенческом уровне*; в деятельности, поступках. Юноши приобретают способность к быстрому включению в организацию совместной деятельности по достижению принятых целей.

Выводы

Проектирование развивающихся социальных сред (социальных оазисов) в условиях проблемных тенденций динамики социального самоопределения молодёжи на рубеже XX-XXI веков актуализирует значительные воспитательные возможности для оптимального социального самоопределения молодёжи.

Оптимальным методом формирования социальных представлений о свободе личности является естественный формирующий эксперимент.

Личностные изменения участников эксперимента имеют тенденцию к сохранению и даже усилению в отсроченном времени.

Феномен значительного изменения личности за относительно короткий срок согласуется с взглядами А.В. Брушлинского о влиянии позиции субъектности индивида на кардинальное изменение всей системы психических процессов и свойств человека [2].

Литература

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.

Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.

Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: праздник в жизни человека. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 142 с.

Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности. Ценностный подход. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 213. – 320 с.

Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007. – 478 с.

Краткий психологический словарь. Изд. второе, расширенное, исправленное и дополненное / Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Ларина, Г.Н. Социально-психологические детерминанты представлений о свободе личности и их актуализации в молодежных группах : автореф. дис. …канд. психол. наук/ Г.Н. Ларина. – Курск., 2009. – 20 с.

Ларина, Г.Н. Социальные представления о свободе студентов и их актуализация в деятельности учебной группы. Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2 (30)

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 705 с.

Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лобков Ю.Л. и др. Динамика мироощущения подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX–XXI в.в.) / Под общ. ред. А.С. Чернышева. – Курск: Курск. гос. ун-т., 2010.

Шаронов А.В. Организация отдыха, оздоровления, занятости детей и подростков и оказание им психологической помощи // Психологическое обозрение. – 1996. – № 1 (2). – С. 58-62.

Развитие личностной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования

Леонова Е.В.,
Обнинский институт атомной энергетики
НИЯУ «МИФИ»,
г. Обнинск

Сегодняшние тенденции развития дополнительного (неформального) образования в нашей стране направлены на расширение социального образовательного пространства посредством деятельности различных образовательных организаций, призванных создавать условия для творческой самореализации обучающихся всех возрастных групп (от дошкольников до лиц «третьего возраста»). Наиболее широко представленными формами дополнительного образования школьников и студентов в нашей стране являются детские школы искусств (музыкальные, художественные, хореографические); спортивные секции; студии раннего развития; кружки и студии творчества школьников; научные общества и конференции школьников; летний организованный отдых школьников.

Отличительной характеристикой дополнительного образования является его метапредметность. Мы согласны с подходом В.Л. Хайкина к определению современного дополнительного образования, как интегратора всей системы непрерывного образования с позиций психологии, поскольку дополнительное образование более естественно для ребенка, чем общее образование, которое «довольно жестко структурировано и формализовано» [.[9Дополнительное образование можно рассматривать как сферу

апробации инновационных программ и методов творческого развития обучающихся с целью дальнейшего их использования в дошкольном, общем и высшем образовании.

Развитие индивидуальности учащихся в условиях дополнительного образования определяется его личностной ориентированностью. Это обусловлено заинтересованностью обучающихся, индивидуальным подходом со стороны преподавателей, передающим своим воспитанникам личностное знание [,[7а также отсутствием жёстких требований к графику учебного процесса, что позволяет направлять образование в русло творческого развития детей и молодёжи.

Педагогическая поддержка творческого развития личности учащихся в условиях дополнительного образования является одним из определяющих факторов личностного развития обучающихся. К настоящему времени выполнен ряд исследований, посвящённых разработке и апробации психолого-педагогических технологий развития детей различных возрастов в условиях дополнительного образования, в том числе, выполненное нами исследование педагогической поддержки развития творческого мышления детей в учреждениях дополнительного образования [.[3

Как отмечается в Концепции развития системы дополнительного образования (2014), в современном постиндустриальном обществе на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Применительно к образованию это означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности. Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя. Дополнительное образование становится для взрослеющей личности смысловым социокультурным стержнем, ключевой характеристикой которого является познание через творчество, игру, труд и исследовательскую активность. Конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами образования проявляются в следующих его характеристиках: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям [.[2

Зарубежные исследователи неформального образования, в первую очередь, оценивают его значимость для формирования практических навыков обучающихся и их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Так, Л. Бэздек, анализируя роль неформального образования в образовательной среде чешских школьников, отмечает, что в силу добровольного посещения занятий, обучающиеся не воспринимают дополнительное образование как обязанность, что повышает их мотивацию и зачастую приводит к использованию полученных навыков в профессиональной жизни: «неформальное образование приводит к увеличению успеха на рынке труда, намного лучше, чем в школе» [,1с. 9]. Во многих европейских странах существует практика социализации через программы неформального образования неблагополучных подростков и их семей (И.Ковальчикова, Словакия [,1с. 16]; F. Hajer, Нидерланды [,10с. 78] и другие). Р.Кларис иллюстрирует эффективность неформального послешкольного образования с помощью разработанной им моделью триады, при этом значимыми факторами эффективности образования являются мотивация и способности обучающихся, а также предоставленные возможности для реализации образовательных потребностей (R. Clarijs, [,1с. 24]). Т. Хенчель и Т.В. Волкова [,1с.26] отмечают, что основой неформального образования в Германии сегодня является коммуникация в процессе реальной практической деятельности или в процессе обучения в ситуации, максимально приближенной к реальности.

Возможности дополнительного образования позволяют скомпенсировать отсутствие в основном образовании интересующих ребёнка видов и направлений деятельности, содействовать индивидуальному выбору пути развития ребёнка, по которому он может продвигаться в приемлемом для него темпе. Отсутствие принуждения, свобода выбора создают ребёнку комфортную эмоциональную среду, обеспечивают проявление и развитие его индивидуальности и способствуют построению стратегии деятельности, при которой определяющей является нацеленность на творчество.

Дополнительное образование обладает следующими возможностями для развития личностной компетентности обучающихся всех возрастов:

Возможность свободного выбора занятий, в наибольшей степени соответствующих интересам и проявлению индивидуальности каждого ребёнка.

Возможность концентрации внимания педагога на индивидуальности каждого ребёнка. Отсутствие принуждения и системы отметок.

Добровольность посещения занятий детьми обусловливает стремление педагога к профессиональному росту, поддержанию долговременного интереса к занятиям как у детей, так и у родителей, к проведению занятий на эмоциональном подъёме, активизирующем творческие процессы.

Возможность варьирования содержания образовательной и более широкого использования методов развития личности в творческой деятельности в силу отсутствия в дополнительном образовании жёстких рамок образовательных стандартов.

Всестороннее развитие детей по личностно-ориентированным программам с целью выявления и развития индивидуальности каждого ребёнка, запуска механизма саморазвития.

Использование форм и методов, обеспечивающих эмоциональный подъём и творческую активность всех участников образовательного процесса.

Вовлечение в образовательный процесс родителей с целью создания в семье среды, способствующей творческому развитию детей.

Организацию практической деятельности детей с целью получения результата, закрепления на практике творческих методов, а также личностного развития.

Таким образом, современная система дополнительного образования обладает необходимым потенциалом творческого и личностного развития обучающихся. Поэтому логично предположить, что у обучающихся, значительную часть образовательной среды которых занимает дополнительное образование, лучше развиты индивидуально-психологический, мотивационно-ценностный, деятельностный и коммуникативный компоненты личностной компетентности, обеспечивающие успешность адаптации в новой образовательной среде. На проверку этой гипотезы было направлено исследование, проведённое нами на базе Обнинского института атомной энергетики, в котором приняли участие 193 студента первого курса, представители более 20 регионов РФ. Компоненты личностной компетентности студентов изучались с помощью 16фло Р.Кеттелла, методики диагностики учебно-профессиональной мотивации А.А. Реана и В.А. Якунина, теста СЖО Д.А. Леонтьева. Опыт внешкольной деятельности в период обучения в школе изучался с помощью метода анкетного опроса по категориям: спорт, техническое творчество, шахматы, кружки по школьным предметам, клубы старшеклассников (туристические, патриотические, школы лидеров), театральные и хореографические студии, художественная школа, музыкальная школа. В ходе исследования была определена контрольная группа – студенты в количестве 33 человек, которые не посещали занятий в системе дополнительного образования.

Анализ полученных данных привел нас к следующим выводам. У студентов, посещавших в период обучения в школе занятия в объединениях дополнительного образования, в целом отмечен более высокий уровень развития компонентов личностной компетентности. В объединённой выборке студентов, посещавших различные кружки и студии по сравнению со студентами, не обучающихся систематически в учреждениях дополнительного образования, с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены значимо более высокие показатели по мотивам «Приобретение знаний» ($p=0,0008$), «Одобрение окружающих» ($p=0,0007$). Вместе с тем, студенты с полученным дополнительным образованием в целом характеризуются более низкой самодостаточностью и независимостью от коллектива (фактор Q2, $p=0,005$) и более высокими показателями экстраверсии ($p=0,02$), что свидетельствует о стремлении и готовности к коллективной работе.

Также были выявлены особенности личностной компетентности студентов, получивших различное дополнительное образование в период обучения в школе. У этих студенты выявлены более высокие показатели мотивационной сферы по сравнению с контрольной группой. Единственный мотив, по которому нами не выявлено различий – «получение стипендии». Остальные показатели учебно-профессиональной мотивации имеет большую выраженность у студентов, занимавшихся всеми выделенными нами видами дополнительного образования, за исключением шахмат. Высокие показатели по мотивам «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома», «учебный процесс» и «одобрение окружающих» имеют студенты, занимавшиеся изобразительной деятельностью. Студенты, принимавшие в период обучения в школе участие в работе клубов старшеклассников различной направленности (лидерской, патриотической, туристической), ориентированы на приобретение знаний, одобрение окружающих, а также им интересен сам учебный процесс в вузе. У этой категории респондентов также отмечены более высокие показатели осмысленности жизни, и в первую очередь – наличие жизненных целей, призвания, намерений в жизни.

Следует отметить результаты оценки мотивационно-ценностного компонента личностной компетентности у категории студентов, посещавших кружки по школьным предметам (преимущественно профильным и английскому языку). У этих студентов, по сравнению со студентами контрольной группы, отмечены более высокие мотивы «получение знаний» и «одобрение окружающих», а, также, более низкие значения по шкале «результат» теста СЖО, что свидетельствует о неудовлетворённости прожитой частью жизни. По нашему мнению, эти данные свидетельствуют о том, что ограничение дополнительного образования школьников лишь изучением «нужных» школьных предметов не способствуют развитию необходимых для успешного дальнейшего обучения индивидуально-психологического и мотивационно-ценностного компонентов личностной компетентности, лишают школьника ощущения значимости настоящего периода жизни, что приводит к неудовлетворённости его оценки. Можно сказать, что род выбранных внешкольных занятий моделирует отношение к жизни. Выбирая для ребёнка

исключительно «полезные» виды дополнительных занятий, лишая его права самостоятельного выбора, родители моделируют поведение, ориентированное преимущество на «одобрение окружающих».

Личностные качества в составе индивидуально-психологического компонента личностной компетентности более выражены у студентов, занимавшихся спортом, шахматами и музыкой. Так, у спортсменов оказались более выраженными такие качества, как открытость, гибкость в поведении, ответственность, коллективизм. У студентов, занимавшихся ранее шахматами, более высокой оказалась нервно -психическая устойчивость и в целом – личностный адаптивный потенциал. Занятия музыкой, как показали полученные нами результаты, наряду с гибкостью в поведении, открытостью, эмоциональностью, способствуют повышению самооценки и уверенности в себе, настойчивости в достижении целей. У студентов, получивших музыкальное и художественное дополнительное образование, более высокие показатели экстраверсии и готовности к коллективной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют, что на сформированность личностной компетентности первокурсников, представляющей собой их психологическую готовность к обучению в высшей школе, оказывает существенное влияние наличие дополнительного образования в структуре образовательной среды обучающегося в школьные годы. На мотивационно-ценностный компонент личностной компетентности оказывает влияние любая образовательная деятельность в сфере дополнительного образования, соответствующая интересам и способностям ребёнка. Выраженность показателей индивидуально-психологического компонента личностной компетентности зависит от содержания дополнительного образования: набольшее влияние на личность обучающегося оказывают занятия спортом и музыкой.

Положительное влияние занятий различными видами дополнительного образования на сформированность готовности к обучению на следующем образовательном уровне выявлено нами и на других возрастных категориях обучающихся. В частности, на примерах деятельности студий творческого развития показаны возможности формирования школьной зрелости дошкольников (Е.В.Леонова, С.С.Шатова, Н.В.Гоголева) [.[4Доказаны возможности дополнительного образования в формировании профессиональных намерений старшеклассников (Л.В.Брендакова, Е.В.Леонова, Д.Б.Уханова, Ю.М.Марышева), а также в формировании метапредметных и личностных компетенций школьников начальных классов и среднего звена ((Е.В.Леонова, С.С.Шатова, Е.В.Щербакова) [.[6

Одной из основных функций дополнительного образования является создание фундамента для дальнейшего самоопределения человека, развитие творческих способностей каждого ребенка, запуск механизмов саморазвития для дальнейшей самореализации в выбранной области. Результаты проведённых исследований показали, что расширение образовательной среды школьников за счёт дополнительного образования способствует развитию личностной компетентности обучающихся, повышению их адаптационных ресурсов.

Литература

Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума. Международный форум: 17-19 апреля 2013 г. – часть 2 – Ярославль: ГОАУ ЯО ИРО, 2013. – 292 с.

Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена Правительством РФ от 4 сентября 2014 г. http://минобрнауки.рф/документы/4429/ (дата обращения 26.09.2014)

Леонова Е.В. Возможности дополнительного образования по развитию интеллектуального и творческого потенциала детей // Дополнительное образование. – 2001. – №5. – С. 45-50.

Леонова Е.В. Формирование школьной зрелости в студии творческого развития // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – №10. – С.86–90.

Леонова Е.В., Плотникова А.В. Развитие коммуникативных умений младших школьников в совместной творческой деятельности. // Начальная школа. – 2011. – №7. – С. 91–96.

Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образо-вание psyedu.ru. 2014. Т.6. №4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n4/73528.shtml (дата обращения: 10.01.2015)

Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. М., 1985.

Хайкин В.Л. Психологическая работа в дополнительном образовании. //Вестник практической психологии образования. 2014, №2 (39). С. 16-21

Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 92–100..

Non-formal and Informal Education in Europe. René Clarijs (ed.)/ Prague/ 2005. p. 118. http:// www.eaicy.cz/editor/filemanager/connectors/php/file/EAICY_2005_UK_SCREEN.pdf

Игровая деятельность как средство социально-психологической адаптации детей-сирот с аутистическими расстройствами

Леонова З.Н.,
городской ресурсный центр
содействия семейному воспитанию,
г. Москва

Аннотация: Статья рассматривает проблему социально-психологической адаптации детей-сирот с аутистическими расстройствами, в частности, выпускников центров содействия семейному воспитанию. Автор статьи поднимает вопрос о необходимости совершенствования системы формирования социально-психологических навыков у детей-сирот с аутистическими расстройствами средствами игровой деятельности.

Ключевые слова: Дети-сироты, выпускники детского дома, аутистические расстройства, педагог, психолог, воспитатель, учреждение интернатного типа, игровая деятельность, социально-психологическая адаптация.

В современной России по-прежнему остается актуальной проблема социально-психологической адаптации выпускников детских домов. Что происходит с ребенком, когда он покидает детский дом? Для многих ребят начало самостоятельной жизни – тяжелое испытание, потому что они, выросшие в детдоме, в коллективе и «под присмотром», совершенно теряются в большом мире. Нередко выпускники детских домов оказываются вовлеченными в преступления или сами становятся их жертвами[6].

Дети-сироты с аутистическими расстройствами находятся в еще более сложной ситуации. Для них в большей степени характерны нарушения способностей к социальному общению, проблемы вербальной и невербальной коммуникации. Поведение детей с аутизмом характеризуется подчас жесткой стереотипностью - от многократного повторения элементарных движений до сложных ритуалов, и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм)[1].

Многие дети с аутизмом, по мнению Хаустова А.В., даже не способны играть рядом с другими детьми. Однако у них сохраняется мотивация к совместным игровым действиям, но взаимодействие оказывается затруднено из-за несформированности у них способов социальной игры[9]. С возрастом по мере сглаживания аутистических черт все более очевидной становится неприспособленность такого ребенка даже к повседневной жизни. Особая социальная наивность сохраняется у него и во взрослом возрасте.

Согласно Российскому Законодательству, лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет, ресурсные центры содействия семейному воспитанию предоставляют временное проживание (содержание), а так же оказывают социальную, психологическую и иную помощь в решении трудной жизненной ситуации. Формирование конкретных социально-бытовых навыков, позволяющих выпускнику с аутистическими расстройствами вписаться в его будущее социальное окружение, становится для педагогов, психологов и воспитателей ресурсных центров одной из важнейших задач. Главное, на наш взгляд, для педагога и воспитателя — рассмотреть в таком ребенке потенциал. Можно сказать, что внутри каждого из этих детей есть полноценный человек, а болезнь или что-то еще мешает этого человека рассмотреть.

Как считает Веденина М.Ю., проблема формирования навыков социально-бытового поведения детей-сирот с аутистическими расстройствами связана как с гиперчувствительностью и нарушениями контакта, так и с трудностями организации внимания, моторной неловкостью, неспособно-стью подражать, самостоятельно воспроизводить требуемый порядок действий, использовать социально адекватные образцы поведения. По мнению ученого, специально организованная социальная среда может стимулировать освоение и использование аутичным ребенком социально-бытовых навыков [3].

Исходя из личных наблюдений и отслеживания судьбы выпускников детского дома, могу сказать, что для улучшения социальной адаптации и формирования социально-бытовых навыков у воспитанников с аутизмом необходимы усилия всех участников психолого-педагогического пространства учреждения интернатного типа. Трагизм ситуации ребенка-сироты заключается еще и в том, что аутисты не могут жить без посредника-переводчика. Для нормального социального и эмоционального развития ребенка, необходимо установить взаимоотношения хотя бы с одним человеком, который бы о нём заботился, например, с воспитателем[7].

Ответное отношение воспитателя приводит к формированию внутренних рабочих моделей, определяющихвосприятие, эмоции, мысли и ожидания индивида в последующих взаимоотношениях[2].С этой целью специалисты ресурсных центров эффективно используют различные психолого-педагогические технологии[5], направленные на компенсацию и исправление интеллектуальных и эмоционально-волевых проблем у детей-сирот с аутистическими расстройствами, при условии включения их в развивающееся эмоциональное взаимодействие[8].

В частности, в качестве ведущего условия в процессе развития социально-психологических и бытовых навыков у воспитанников, с аутистическими расстройствами, стимулирующего у них проявление умений к установлению взаимодействия, эмпатии, адекватного восприятия партнера, специалисты московского Городского ресурсного центра содействия семейному воспитанию используют различные учебно-игровые ситуации. К таковым, например, можно отнести учебно-игровые ситуации, стимулирующие у воспитанников потребность к самопознанию, развивающие интерес к сверстнику и к себе, к своим чувствам и переживаниям; учебно-игровые ситуации в форме подвижных игр, обеспечивающие упражнение детей в синхронных действиях, усвоение элементарных правил и норм, их выполнение под руководством воспитателя, стимулирующие к согласованию действий, общности чувств; игры, специально направленные на освоение коммуникативных (вербальных и невербальных) средств и правил, позволяющих ребенку стать и почувствовать себя привлекательным партнером в общении[4].Такая форма социально-психологической адаптации детей-сирот представляет собой особый вид деятельности, воспитательный потенциал которой очень велик, т.к. игра не только воспитывает, но помогает воспитаннику с аутистическими расстройствами расслабиться, активизирует его личностный потенциал. Реализация данных технологий, на наш взгляд, дает основу для эффективной адаптации выпускника с аутистическими расстройствами к социуму.

Таким образом, можно сказать, что для обеспечения более успешного вхождения выпускников детских домов в систему общественных отношений необходимо проводить специальную психолого-педагогическую работу, цель которой - помочь ребенку восполнить дефицит общения, контактов и социальных ролей, естественный для обычных детей. Путь к относительной самостоятельности ребенка-сироты с аутистическими расстройствами неизбежно связан с периодом совместной деятельности, основанной на эмоциональной привязанности к воспитателю или педагогу-психологу. Совместная игровая деятельность позволяет уменьшить страхи и тревожность у воспитанника, сформировать его интересы, способность контролиро-вать себя и преодолевать препятствия. Игра, влияя на складывание определенных поведенческих навыков, отражает вероятностное будущее, она выступает как многостороннее и вариативное приспособление к этому будущему.Использование разнообразных методов и средств игровой деятельности позволит вплотную приступить к решению такой социально значимой задачи, как обеспечение социального и профессионального будущего взрослых сирот-выпускников с аутистическими расстройствами.

Список литературы

Аутизм [Эл.ресурс] http://autisminrussia.ru/html/autism.htm (дата обращения 02.04.2015).

Боулби Дж. Привязанность. — М.: Гардарики, 2003. — 480 с. — (Psychologiauniversalis). — ISBN 5-8297-0138-3.

Веденина М.Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом./Дисс..к.пс.н. – М.,2000. – 176с.

Казанцева О.В. Особенности проведения игры Г. Хорна и ее влияние на развитие социальной компетентности детей–сирот / О.В. Казанцева – Семейная психология и семейная терапия. – 1999, № 1. – 37-41 с.

Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. - СПб.,2003.

ПавлычеваТ.Н.Социально-психологические аспекты адаптированности выпускников интернатных сиротских учреждений в открытом социуме/ Автореф.дисс…к.пс.н.-М.,2010.-250с.

Теория_привязанности[Эл.ресурс]https://ru.wikipedia.org/wiki(дата обращения 05.04.2015).

Ульенкова У.В.,ЛебедеваО.В. «Организация и содержание спец.психологической помощи детям с проблемами в развитии.М.Издат.центр «Академия» 2002.

Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3. – С. 18–24.

Развитие творческих способностей и выразительности речи у детей с ее нарушениями посредством применения арт-технологий

Лозовская Н.В.,
Детский сад комбинированного вида № 65
"Колосок»,
пос. Новосиньково
Московской области Дмитровского района

В настоящее время реальной проблемой в ДОУ стало увеличение количества детей с нарушениями речи. Не только с возрастной дислалией, но и с ОНР разного уровня, аутизмом, задержкой психоречевого развития и т.д. Современные условия требуют того, чтобы детский сад развивал у ребенка хорошее владение устной речью, умение выражать свои мысли и желания. Кроме того, ребенок должен обладать развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, особенно в игре. Владеть основными культурными способами деятельности. Проявлять инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении. Адекватно проявлять свои чувства. У детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, часто можно констатировать нарушение слухового восприятия, эмоциональную скудность и невыразительность речи. Очевидно, что необходимо усиливать психолого-педагогическую работу в данном направлении. Поэтому, важно применение новых, более эффективных методов. Конечно, углубленной работой по преодолению речевых недостатков занимаются логопеды и воспитатели. Но, необоснованно, на второй план уходит развитие речевой экспрессии, эмоциональной и интонационной выразительности речи. Без этих важнейших составляющих речь бедна, однообразна. Без эмоций – не выразительна и не интересна, без необходимой интонации и акцентов, может быть даже непонятной. Мною была разработана программа "Я и музыка моя", которая оказалась очень эффективной для повышения уровня эмоциональной, интонационной выразительности речи и слухового восприятия, а также развития творческих способностей детей: стремления к творческому самовыражению в разных видах деятельности (танце, музыке, сочинении сказок и другом речевом творчестве).

Решение проблемы развития речевой экспрессии также важно, как работа над звукопроизношением, связной речью. Эта проблема не столько логопедическая, сколько психолого-педагогическая. Эмоционально окрашенная и интонационно выразительная речь важна не только для лучшего понимания мыслей остальными, но и для межличностного общения, самовыражения каждого ребенка, развития творческих артистических способностей.

Работа педагога-психолога с детьми с нарушениями речи не должна ограничиваться развитием познавательных процессов. Необходимо, также, заниматься развитием эмоциональной сферы. Чтобы добиться лучших результатов в этом направлении, хорошо использовать разнообразные средства искусства. Есть огромное количество приемов и методов, которые могут помочь ребенку в освоении речи. Но, к сожалению, они не всегда приносят нужные результаты. Поиск творческих подходов, новых методик в развитии и коррекции речи детей, наверное, никогда не потеряет своей актуальности. Особенно эффективны в этом направлении нетрадиционные методы, которые на первый взгляд не имеют никакого отношения к развитию речи: арт-технологии позволяют детям проявлять творчество, способствуют развитию способностей и эмоциональной сферы. Применение в работе с детьми с нарушениями речи музыки, в комплексе с другими арт-технологиями положительно влияет на развитие у них слухового восприятия и эмоциональности, соответственно фонетического слуха и экспрессивной окраски речи. При этом, преимущество принадлежит музыке, изучению окружающих звуков, их разнообразия. Для этих целей можно использовать следующую подборку музыкальных произведений: это музыка Томпсона и Софиекса, ряд классических произведений известных композиторов (Моцарта, Бетховена, Чайковского, Грига, Шопена, Шуберта), современная музыка, детские песни, а также различные стучалки, страшилки, гремелки. Комплексное применение арт-технологий для развития речевой выразительности у детей с нарушениями речи предполагает их интегрированное сочетание в процессе проведения занятий с детьми. Темы занятий могут быть разными: «Нарисуем музыку», «Почувствуй настроение», «Покажи музыку», «Расскажи о музыке», «Все слышу, все вижу, все всем расскажу и покажу».

В современной системе образования большое значение придается здоровьесбережению. С этой целью, на занятиях с детьми с нарушениями речи можно использовать оздоравливающие звуки (см.Энциклопедию народной медицины), подвижные игры и упражнения, динамические паузы, применяемые в процессе занятий, которые позволяют соблюдать оптимальный двигательный режим. Применение танце-двигательных техник и самостоятельное танцевальное творчество детей способствует снятию телесных зажимов, напряжения, позволяет им расслабиться, проявить себя.

Музыкальные пальчиковые игры, применяемые в процессе занятий с детьми с нарушениями речи, помогают поддержать их интерес, положительный эмоциональный настрой и способствуют развитию связной речи и мышления.

Очень интересной методической разработкой являются сказочки-шумелки С. и Е. Железновых. Необычная подача материала и интересный подход к озвучиванию сказок с помощью музыкальных инструментов и обычных бытовых предметов, помогают детям лучше понять мир звуков, научиться различать их, находить предметы, которые их издают и самим воспроизводить их. Особенно ярко речевое творчество проявляется при сочинении детьми собственных сказок. Здесь у них есть возможность высказать свои мысли и чувства, проявить творческое воображение.

В работе с детьми с нарушениями речи можно использовать такую необычную технику, как "Мозартика", которая заключается в выкладывании на специальных цветовых картах картин из цветных геометрических фигур. Кроме того, что работа с цветными фигурками под музыку способствует улучшению настроения детей, мозартика решает и другие задачи. Создание таких картин способствует творческому самовыражению детей, развитию мелкой моторики рук. Можно организовывать взаимодействие детей в парах или небольших подгруппах по 3-4 человека, и тогда решаются еще и задачи развития коммуникативной компетентности дошкольников. Необходимость сопровождения речью процесса создания замысла и выкладывания картин из геометрических фигур, последующее объяснение и изложение своих мыслей - все это способствует обогащению речи детей, развитию креативности.

В результате применения различных арт-технологий в работе с детьми с нарушениями речи они учатся не только слушать, но и слышать, замечать разницу звуков окружающего и, конечно, речи, улавливать даже тонкие нюансы, изменения интонации, чувствовать настроение музыки и передавать его с помощью разных средств выразительности (слова, рисунка, танца). Начинают осознавать и называть свои чувства. Речь становится более эмоциональной, богатой сравнениями, эпитетами. Они становятся более внимательны к окружающим людям и миру в целом. Из этого можно сделать очень важный вывод о положительном воздействии искусства не только на речевое, но и на личностное развитие детей. Окружающие нас звуки, музыка, рисование и движения под музыку, связанные игрой и творчеством, делают свое доброе дело!

Феномен профессионального выгорания в трудовой деятельности молодых специалистов о бразовательных организаций и способы его преодоления (на основе проведенного исследования социально-психологических факторов профессионального выгорания молодых специалистов – педагогов и психологов)

Марийчук Е.О.,
ГАУ Московский центр качества образования,
г. Москва

Задачи формирования здоровьесберегающих технологий в образовательных организациях, поставленные на государственном уровне в Приоритетном национальном проекте «Образование», Федеральном государственном образовательном стандарте, Концепциях модернизации российского образования, Городской целевой программе развития образования города Москвы «Столичное образование», стали неотъемлемой частью инновационного развития современного образования. При этом следует учесть, что в разрабатываемых здоровьесберегающих программах основной акцент направлен на сохранение и обеспечение здоровья обучающихся, а проблемы здоровьесбережения педагогов практически не рассматриваются.

Следует заметить, что серьезный аспект психологического здоровья педагогических работников является наиболее важной проблемой их профессиональной деятельности. Только эмоционально благополучный педагог способен создавать благоприятную психологическую среду в учебно-воспитательном процессе, атмосферу комфортного взаимодействия с коллегами, обучающимися и их родителями.

Важнейшей практической доминантой для всех структур образовательной организации является задача создания такой социальной среды, которая будет способствовать развитию и поддержанию ресурса психофизиологического здоровья и личностного потенциала всех субъектов образовательного процесса.

Результаты многочисленных исследований показывают, что работа в образовательной организации в силу предъявляемых ею высоких требований и особой нравственной и юридической ответственности связана со значительными нервно–психическими и эмоциональными нагрузками. Большое количество контактов в течение рабочего дня, постоянные умственные и повышенные нагрузки на зрительный, слуховой, голосовой аппараты, возможная изоляция молодого специалиста в педагогическом коллективе, редукция профессиональных достижений повышают вероятность физического и психического перенапряжения.

Опасность тяжелых переживаний, связанная с рабочими ситуациями, эмоциональное истощение, усталость, беспокойство, мышечное напряжение, раздражительность и другие индивидуальные проявления могут служить причиной возникновения так называемого профессионального выгорания. По мнению многих ученых и специалистов психологическим средством защиты является синдром эмоционального (профессионального) выгорания (В. В. Бойко (1996), Н. В. Гришина (1997), А. К. Маркова (1993), Л. М. Митина (1998), В. Е. Орел (1999), А. А. Рукавишников (2000), Н. Е. Водопьянова (2010), М.Е. Зеленова (2013), Л.С. Чутко (2014) и др.).

Работа по профилактике и сохранению психического здоровья является необходимым условием для повышения личностного потенциала молодых педагогов, дальнейшего профессионального развития и, как следствие, уменьшения текучести кадров в образовательной сфере.

В результате проведенного эмпирического исследования профессионального выгорания в трудовой деятельности молодых специалистов - педагогов и психологов образовательных организаций был выявлен высокий уровень сформированности синдрома профессионального выгорания.

В наибольшей степени молодым педагогическим работникам свойственно проявление психофизиологического напряжения и резистенции, что указывает на высокий уровень эмоционального напряжения в их профессиональной деятельности.

В структуре профессионального выгорания молодых специалистов доминируют следующие симптомы: неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», переживания психотравмирующих обстоятельств, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, личностная отстраненность или деперсонализация.

Для большинства молодых педагогических работников структура профессиональной мотивации сама по себе несет высокий риск формирования синдрома профессионального выгорания.

На формирование и развитие синдрома профессионального выгорания в трудовой деятельности молодых специалистов, педагогов и психологов, в большей степени влияют такие показатели удовлетворенности социально-психологическими характеристиками их трудовой деятельности как: удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, удовлетворенность условиями труда, общая удовлетворенность профессией.

Для молодых педагогических работников, первостепенное значение имеет интересный и творческий труд, профессиональный и личностный рост.

В своем большинстве, молодые специалисты имеют низкий уровень удовлетворенности своим педагогическим трудом.

Выраженность эффекта профессионального выгорания молодых специалистов, педагогов и психологов, детерминирована уровнем субъективной значимости внешней и внутренней мотивации к собственной трудовой деятельности.

Ведущими показателями внешней мотивации молодых специалистов, педагогов и психологов, в их профессиональной деятельности, являются такие факторы как: потребность в завоевании признания, потребность в четком структурировании работы, потребность в хороших условиях работы, потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, потребность в социальных контактах, потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения.

Что касается внутренней мотивации, то для молодых специалистов важны: потребность в ощущении собственной востребованности, потребность ставить для себя сложные цели и задачи, потребность в самосовершенствовании и личностном росте.

Прослеживается взаимосвязь симптомов профессионального выгорания с некоторыми характеристиками межличностных отношений молодых специалистов с руководством, коллегами, обучающимися и их родителями.

На основании аналитического анализа представленного исследования можно сделать определенный вывод. Молодым специалистам, педагогам и психологам, в процессе их профессионализации свойственно проявление синдрома профессионального выгорания. Выраженность синдрома профессионального выгорания детерминирована некоторыми социально-психологическими факторами образовательной среды, стилем межличностных отношений и уровнем субъективной мотивации к собственной трудовой деятельности.

Из всего вышесказанного видно, что разработка и внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий и профилактических программ, направленных на нивелирование негативных проявлений профессионального выгорания педагогических работников, в частности молодых специалистов, является необходимой потребностью современного образования.

Для внедрения в образовательный процесс здоровьесберегающих программ предлагаем разработанные нами методические рекомендации по составлению и содержанию данных программ, способствующих развитию у педагогических работников, в частности молодых специалистов, уровня субъективной значимости внешней и внутренней мотивации к собственной трудовой деятельности. Предлагаемые методические рекомендации по реализации здоровьесберегающей программы в образовательной организации опираются, прежде всего, на специфику педагогического труда, а также выявленные в ходе нашего экспериментального исследования социально-психологические характеристики, влияющие на формирование и развитие профессионального выгорания в трудовой деятельности молодых специалистов – педагогов и психологов.

Следует заметить, что программы образовательных организаций могут существенно отличатся друг от друга, в зависимости от специфики конкретной образовательной организации. Следует учитывать специфику самих здоровьесберегающих программ.

Допустим, в программе повышения трудовой мотивации молодых специалистов обязательно должны присутствовать следующие структурные компоненты:

- цель и задачи по реализации в образовательной организации данной программы;
- сроки реализации программы;
- анализ мотивационной среды образовательной организации, включающий качественную оценку педагогического состава, результатом которого является выделение противоречий и недостатков, которые существенно влияют на мотивацию работников;
- выявление и меры профилактики симптомов и фаз профессионального выгорания у молодых специалистов, педагогов и психологов;
- ожидаемые результаты эффективности реализации программы и др.

Для разработки программы необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

1) программа должна быть составлена на основе тех факторов удовлетворенности трудом, которые имют низкий уровень показателей (в нашем исследовании это удовлетворенность взаимоотношениями с руководством и коллегами, удовлетворенность условиями труда и т.д.);

2) по каждому фактору трудовой удовлетворенности молодых педагогических работников должны быть сформулированы задачи, содержание деятельности, индикаторы результативности в процентном отношении. Наша программа состоит из 6 базовых модулей («организационный» модуль, «диагностический» модуль, модуль «информационная профилактика», модуль «профессионально-управленческая профилактика со стороны руководства образовательной организации», модуль «психологические методы профилактики и реабилитации» и модуль «методы самодиагностики и саморегуляции») с последующим методическим пояснением по каждому из них.

Кратко рассмотрим основополагающие аспекты базовых модулей программы:

Модуль 1: «Организационный»: должен содержать в себе следующие компоненты: Заглавие программы; Актуальность программы; Цели и задачи программы; Ожидаемые результаты; Сроки выполнения программы; План-график по внедрению программы; Ответственные за выполнение программы; Средства достижения целей и задач программы; Ожидаемые результаты эффективности реализации программы; Материальное обеспечение программы и источники финансирования.

Модуль 2: «Диагностический». В данном модуле показана необходимость проводить систематический мониторинг по выявлению наличия профессионального выгорания, а так же потребностно-мотивационных факторов трудовой деятельности молодых специалистов.

Модуль 3: «Информационная профилактика». Данный модуль включает в себя ряд мер по повышению психологической и здоровьесберегающей компетентности молодых педагогических работников и подразумевает своевременное информирование специалистов о причинах, признаках и способах предотвращения профессионального выгорания в трудовой деятельности.

Модуль 4: «Профессионально—управленческая профилактика со стороны руководства образовательной организации». Модуль включает в себя систему мер, применяемых администрацией образовательной организации, направленных на улучшение условий педагогического труда и успешной профессионализации молодых специалистов. Не вызывает сомнения тот факт, что грамотные и своевременные

действия со стороны руководителей образовательной организации, ведут к снижению проявлений синдрома профессионального выгорания.

Модуль 5: «Психологические методы профилактики и реабилитации». Целенаправленные мероприятия психолога образовательной организации по купированию и профилактике негативных последствий профессионального выгорания молодых специалистов, педагогов и психологов в их трудовой деятельности.

Модуль 6: «Методы самодиагностики и саморегуляции». Способы самодиагностики и саморегуляции проявлений симптомов профессионального выгорания. Мероприятия по самодиагностике и саморегуляции мы целенаправленно выделили в отдельный модуль. Это связано с необходимостью проведения обучения молодых специалистов способам самодиагностики и саморегуляции проявлений симптомов профессионального выгорания.

В заключение следует заметить, что формы проведения мероприятий программы по профилактике и психологической помощи могут быть как индивидуальные, так и групповые и проходить в виде лекций, практических семинаров, профессиональных тренингов.

Главное, чтобы реализация такой здоровьесберегающей программы стала частью общей корпоративной программы каждой образовательной организации, направленной на психологическое обеспечение здоровья, успешного труда и продуктивного отдыха молодых педагогических работников.

Список литературы:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПБ: Питер, 2010. 336 с.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200
3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html (дата обращения: 13.08.2014)
4. Balducci C., Schaufeli W.B., Fraccaroli F. The job demands-resources model and counter-productive work behavior: The role of job-related affect // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2013. V. 20. № 4.
5. Maslach C., Leiter M. P. Early predictors of job burnout and engagement // Journal of Applied Psychology. 2008. V. 93.

Развитие психолого-педагогических и медико-социальных центров.

Мелентьев С. Э.
Аспирант факультета государственного и
муниципального управления
ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия

Важное место в системе образования России занимают образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры). Политика в образовании, законодательно закрепленная в основных нормативных документах и определяющая развитие российской системы образования на ближайшие годы, в качестве основных приоритетов выделяет доступность и высокое качество образования, экономическую и управленческую эффективность образовательной системы, ее обеспеченность высокопрофессиональными кадрами.

Реализация этих приоритетных направлений связана с такими понятиями, как развитие, самореализация, уважение, здоровье, благополучие, что невозможно обеспечить в полной мере без учета их психологической составляющей.

Актуальность психологического обеспечения образовательного процесса в настоящее время повышается в связи с новыми социальными требованиями к системе образования.

Такие центры существуют в Москве, Ямало-Ненецком автономном округе, Красноярском, Краснодарском и Хабаровском краях, Калининградской, Курганской, Новгородской, Новосибирской, Оренбургской, Орловской, Пермской, Ростовской, Самарской, Тюменской, Челябинской и Ярославской областях и др. Но в ряде регионов отмечено недостаточное финансирование материально-технической базы ППМС-центров и их учебно-методического обеспечения. В условиях перехода на нормативное

подушевое финансирование сокращается сеть ППМС-центров, ставки педагогов-психологов и социальных педагогов общеобразовательных учреждений выводятся за штатное расписание. Отсутствие утвержденных критериев оценки их деятельности существенно усложняет процедуру лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Важным направлением повышение качества и доступности психологических услуг участникам образовательного процесса, деятельности ППМС-центров становится т.е. система мер, направленных на контроль качества психологических услуг, оказываемых его специалистами, а также педагогами-психологами других образовательных учреждений; развитие материально-технической базы, системы повышения квалификации и методического сопровождения специалистов психологических служб и педагогов-психологов образовательных учреждений.

В каждом образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, могут быть определены более конкретные направления деятельности, реализация которых необходима в работе с различными контингентами обучающихся, воспитанников с учетом специфики самого образовательного учреждения и потребностей региональной или муниципальной системы образования. В современных условиях в системе образования становятся наиболее востребованными такие направления деятельности ППМС-центров, как социально-психологическое проектирование, социально-психологическая экспертиза и социально-психологический мониторинг образовательной среды и уровня развития обучающихся, воспитанников.

По официальной статистике в России существует проблема дефицита управленческих кадров необходимой квалификации, особенно сложная ситуация в ППМС-центрах, так как данные организации имеют свою специфику деятельности. Требуется стратегия формирование необходимых профессиональных и управленческих компетенций, позволяющих организовать работу персонала ППМС-центров в условиях модернизации системы российского образования. А также выстроить стратегии развития образовательного учреждения, основываясь на материалах отечественных и зарубежных исследований, теоретического, прикладного и практического знания, имеющего межотраслевой характер.

Список литературы

Метелькова, Е. И. Приоритетные задачи Службы практической психологии образования как инструмента социального развития [Текст] : Е. И. Метелькова // Российский научный журнал. – 2010 – № 2. – С. 16-18.

Метелькова, Е.И. Система комплексного психолого-медико-социально-правового обеспечения как социальный ресурс развития российского образования [Текст] / Е. И. Метелькова //: Психология образования: культурно-исторические социально-правовые аспекты : сб. материалов III Национальной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 1 / Федерация психологов образования России. – М.: ФПО России, 2006. – С. 20-22.

Метелькова, Е.И. Нормативные правовые основы деятельности Службы практической психологии образования [Текст] / Е. И. Метелькова //: Психология и современное российское образование : сб. материалов IV Всероссийского съезда психологов образования. / Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России». – Москва, 2008. – С. 120-121.

Инклюзивная культура и готовность педагогов общеобразовательных организаций к включению обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Нестерова А.А,
Северо-Кавказский федеральный
университет (представительство в г. Москве),
«Московский государственный
областной университет", г. Москва

Интеграция в системе образования означает возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей-инвалидов: получение образования в образовательной организации общего назначения (дошкольная образовательная организация, общеобразовательная организация и пр.).

В настоящее время за рубежом представлено несколько концепций интеграции или «слияния»: основное направление, инициатива массового образования и инклюзия.

Основным направление интеграции в настоящее время охвачено более 30% всех детей с ограниченными возможностями здоровья. Это направление предполагает открытие специализированных классов при общеобразовательных организациях и проведение совместных мероприятий с нормотипичными учениками. Для многих обучающихся размещение в образовательных организациях этого направления превращается, к сожалению, в серьезную неудачу.

Инициатива массового образования была выдвинута Департаментом США в 1986 году. Инициаторы этой инициативы считают, что обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе массовой школы становится возможным и эффективным при создании определенных условий: небольшая наполняемость классов, адаптированная образовательная программа, наличие подготовленных педагогов и других специалистов, соответствующее оборудование учебного процесса, дополнительные занятия в условиях комнаты реабилитации и др.

В исследованиях, посвященных разработке третьей модели *(инклюзии)*, выдвигается ряд требований:

соблюдение определенного соотношения между нормотипично развивающимися и «включенными» обучающимися;

небольшое количество «интегрируемых» детей;

соответствующая подготовка педагогических работников;

наличие в образовательных организациях необходимых специалистов (команды) [Коркунов В.В. 1998].

На сегодняшний день для решения проблем образования и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья наиболее адекватной видится модель инклюзивного образования. Инклюзивное образование - это, прежде всего, обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Наиболее успешный опыт внедрения инклюзивного образования отмечается сегодня в таких странах как Канада, Нидерланды, Кипр, Дания, Норвегия, Исландия, Индия, ЮАР, Испания, Швеция, Уганда, США, Великобритания. В некоторых странах можно отметить наличие наиболее совершенного законодательства в области инклюзии (Италия, Германия, Индия), в то время как на практике внедрение инклюзивных технологий сопровождается массой проблем.

Есть ряд стран, в которых настолько качественно налажен институт специального образования для инвалидов, что внедрение инклюзивных принципов происходит с огромными усилиями (Бельгия, Дания, Фландрии, Греции и т.д.), а, например, в Канаде, как утверждает статистика последних лет, специальных школ вообще практически нет, все дети учатся в интегрированных школах.

Также можно сказать, что и в каждой отдельной стране процесс развития инклюзивной культуры в образовании происходит неравномерно. Так, например, в Австрии и Великобритании ситуации меняется от района к району.

Очень интересен тот факт, что инклюзивные формы образования быстро «приживаются» в беднейших странах мира, таких как Уганда, Вьетнам, Иордания, Палестина, Марокко, Йемен. В этих странах радикальные перемены происходят значительно быстрей. Это еще объясняется тем, что данным странам предлагается поддержка ЮНЕСКО для реализации программ, им оказывают помощь специалисты из Швеции, Норвегии, Великобритании.

Хочется особо остановиться на опыте *инклюзивного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)* и об опыте формирования культуры инклюзии в отношении этих субъектов обучения.

К сожалению, приходится констатировать, что образовательные организации, которые уже имеют опыт инклюзии детей с ОВЗ, при этом не всегда спешат включать в свою систему детей с РАС, так как эта категория обучающихся является для педагогических работников одной из самых непредсказуемых и «проблематичных». Учителя и администрация школы иногда даже просто не знают, как подступиться к этим детям, как организовать с ними социальное взаимодействие, строить коммуникацию, каким образом проводить обучение.

При этом смелые новаторские практики убедительно демонстрируют, что «включение» идет на пользу детям с РАС, а также развивает культуру инклюзии у их сверстников и педагогов, которые ничего не зная об этом расстройстве, пребывают под гнетом всевозможных мифов. Инклюзия помогает лучше контактировать с детьми-аутистами, относиться к ним с пониманием и уважением. В ситуации инклюзивного обучения дети с РАС могут устанавливать близкие контакты, учиться строить отношения на основе тех образцов и моделей, которые показывают им нормотипичные сверстники [Girli A., 2013]. Школа является важнейшим институтом социализации для любого ребенка, который трудно заменить чем бы то ни было. Интеграция в общеобразовательные организации обеспечивает детей с РАС образцами для подражания. Пребывание в школьной среде дает возможность им наблюдать, как ведут себя их сверстники, как взаимодействуют друг с другом в разных социальных ситуациях.

Дети, имеющие расстройства аутистического спектра, должны по возможности быть включены в общеобразовательные классы в разных вариантах инклюзии (в зависимости от типа расстройства). Но тогда и учителя должны понимать особенности этих детей для того, чтобы обучающиеся с РАС чувствовали себя успешными, постепенно учились быть менее зависимыми от поддержки со стороны взрослых. К сожалению, педагогическое образование, например, учителей-предметников не предполагает

приобретения компетенций в области работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья различного генеза, в том числе расстройства аутистического спектра, что ослабляет готовность педагогов воспитывать и обучать этих детей. Одной из важнейших задач развития инклюзивного образования в России является развитие культуры инклюзии у педагогических работников.

Культура инклюзии – это сложный конструкт. Инклюзивная культура рассматривается как составляющая профессионально-педагогической культуры, и определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка [Хитрюк В.В., 2012].

Например, была разработана и представлена биосоциальная конструкция «аутичной культуры», которая сочетает в себе и медицинские определения аутизма, и все идеи об аутизме, которые высказываются в отношении людей с этим диагнозом, и описания аутизма в публикациях (веб-сайты, блоги, справочники), и представления об этом явлении в популярной культуре [Silverman C., 2008].

King, Sims и Osher ввели понятие «культурная компетентность» специалиста, который определяется авторами как динамический процесс, который включает в себя шесть этапов, расположенных на одном континууме:

1) культурная деструктивность;
2) культурная неспособность;
3) культурная слепота;
4) культурная предкомпетентность;
5) культурная компетентность;
6) культурное мастерство, профессионализм [King, A., Sims, A. & Osher, D., 2009].

В дальнейших исследованиях было высказано предположение, что большинство специалистов, которые работают с детьми с РАС, находятся на этом континууме между культурной неспособностью и культурной слепотой (только второй и третий уровень).

Самое большое затруднение у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, заключается в недостатке знаний по специальной психологии, коррекционной педагогике и методике преподавания учебных предметов в условиях инклюзивного класса. На втором месте, по оценке 45 % педагогов, оказались трудности, связанные с проблемами в организации коррекционно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ, в определении специфических форм, методов и приемов работы в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также в формировании межличностных отношений учеников класса. Определенные затруднения также прослеживаются в работе с родителями. Эта деятельность вызывает проблемы у 28% педагогов. Основная причина состоит в том, что не все родители положительно относятся к внедрению интегрированного обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательных школ [Карынбаева О.В., 2014].

Исследование Jennifer Cassady выявило некоторую тревогу педагогов в обучении детей с РАС в условиях общего образования. Особое напряжение у учителей эта категория обучающихся вызывает по причине отсутствия у таких детей некоторых необходимых социальных навыков, из-за наличия агрессивных и непредсказуемых поведенческих реакций, а также из-за необходимости постоянных изменений и корректировок, которые приходится вносить в школьную программу. Также педагоги сетовали на отсутствие дополнительного обучения и поддержки самих учителей в процессе реализации инклюзивного образования [Cassady J., 2011].

Многие преподаватели считают, что не в состоянии эффективно обучать детей с аутизмом и одновременно учить большую группу типично развивающихся школьников. Поэтому сегодня все большую актуальность приобретает необходимость развития культуры инклюзии у педагогических работников с целью развенчания мифов и просвещения в плане особенностей развития и обучения детей с РАС. Как считают специалисты, такая работа предполагает соответствующую подготовку педагогов, работающих в инклюзивных классах, освоение новых методических приемов работы с детьми-аутистами; тесное сотрудничество всех специалистов сопровождения инклюзии; формирование толерантного отношения к детям с особенностями в развитии [Обучение детей с расстройствами.., 2012].

Литература

Карынбаева, О.В. Изучение готовности педагогов к работе в условиях интегированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2014. №2. С.100-106.

Коркунов, В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012.

Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского госуниверситета. 2012. №1. С. 80-84.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder / *Electronic Journal for Inclusive Education, 2* (7). [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/. Дата обращения: 16.04.2015.

Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. Cukurova University Faculty of Education Journal, 42(1), 23-38.

King, A., Sims, A. & Osher, D. (2009) How is cultural competence integrated in education? Centre for Effective Collaboration and Prcatice. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://cecp.air.org/cultural/Q_integrated.htm. Дата обращения: 25.03.2015.

Silverman, C. (2008). Fieldwork on Another Planet: Social Science Perspectives on the Autism Spectrum. BioSocieties, vol. 3, 325-341.

Психолого-педагогический подход к совершенствованию системы учебно-профессиональной мотивации учащихся профессиональной образовательной организации

Нехорошева Е.В.,
Московский городской
педагогический университет,
г. Москва

Современное российское общество не в полной мере удовлетворено качествами выпускника профессиональной образовательной организации (ПОО), который представляется многим как специалист, овладевший рудиментарными методами и способами работы, нуждающийся в дальнейшем обучающем сопровождении на предприятии, не заинтересованный в профессиональном совершенствовании и саморазвитии, но ориентированный на получение высшего образования. Отчасти сложившиеся представления стереотипны, однако в профессионализации специалистов среднего звена имеются искажения и деформации, обусловленные во многом недостаточностью развития мотивации будущего специалиста.

Мотивационный аспект деятельности на протяжении последних лет является предметом пристального внимания ученых как отечественных, так и зарубежных. Мотивы учебной деятельности рассматривали Ф.К. Савина (познавательный интерес), Ю.В. Шаров (познавательные потребности), В.А. Ядов (мотивы трудовой деятельности). Формированию отдельных видов учебной мотивации посвящены работы Е.Н. Бабакиной (мотивация овладения экологической культурой), В.А. Грековой (познавательная, соревновательная мотивация старшеклассников), Н.В. Примчук (образовательная мотивация), О.А. Кочеуловой (мотивация достижения учащихся профильной школы) и др. Однако большинство подобных исследований проводилось на базе школ или вузов, предложенные в них средства не находят эффективного применения в организациях среднего профессионального образования.

В работах, посвященных изучению эффективности обучения в ПОО рассматриваются такие вопросы как педагогическая поддержка и сопровождение процессов социально-профессиональной адаптации (С.А.Дмитриенко, 2007; Н.В.Цегельная, 2008); профессионального самоопределения (И.А.Бабанова, 2009; О.Л.Гончарова, 2010; Л.Н.Старикова, 2009), формирования профессиональной идентичности (Н.В.Трусова, 2011), профессиональной направленности (Л.В.Елагина, 2009; И.Н.Кулезнева, 2008;) и интересов (С.Д.Ялома, 2006), профессиональной культуры (Т.С.Туркина, 2012; О.Ю.Хункаева, 2010), профессиональной компетентности (Э.Р.Бореева, 2011; Н.Н.Двуличанская, 2011), профессионально-важных качеств (Н.Г.Банайтис, 2009) и профессионально-личностного развития в целом (М.А.Аксиньева, 2006; Е.А.Шишлова, 2006).

И практически неосвещенной остается проблема развития учебной и учебно-профессиональной мотивации студентов на различных этапах обучения, факторов, оказывающих влияние на этот процесс, трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся ПОО. Собственно вопросам формирования учебной мотивации в организациях ПОО посвящены работы О.В.Ведуты (2011), С.В.Солнышкиной (2003), М.Г.Рогова (1999).

Учебная мотивация учащегося ПОО, в сравнении с мотивами учащихся школ, характеризуется ростом значимости социальных мотивов учения, связанных с требованиями профессии (профессиональная идентификация, ролевая спецификация, построение адекватного профессионального Я-образа) и ответственности за профессиональные выборы (выбор профессионального направления, специальности, учебного заведения, места работы, определение дальнейшей образовательной и карьерной траектории). Социальная и профессиональная среда обязывает учащегося использовать результаты учения на практике (система учебных практик, стажировок, проектная деятельность.), а также стимулирует к самостоятельному проектированию собственного профессионального пути. Эта группа

опосредованных мотивов связана с целями и ценностями, лежащими вне самой учебной деятельности, но частично удовлетворяющимися в ней. В структуре опосредованных мотивов различают: социальные (осознание нужности профессионального образования, востребованность; желание стать полноценным членом общества, долг и ответственность; социальная идентификация; определенное положение в группе; одобрение преподавателей) и мотивы достижения (стремление лучше подготовиться к профессиональной деятельности, получить высокооплачиваемую работу).

Опираясь на понимание учебной мотивации как совокупности и взаимосвязанности познавательной мотивации, мотивации достижения и широких социальных мотивов учения, в организации учебного процесса мы, наряду с особенностями личности, учитываем и совокупный педагогический потенциал социума для стимулирования развития, реализации индивидуальных возможностей каждой личности как субъекта жизнеосуществления.

Анализ передовых образовательных практик ПОО столичного региона показал наличие основополагающих элементов системы мотивации к обучению учащихся. Основные мотивационные мероприятия сосредоточены на сопровождении первоначального этапа включения студентов в профессионально-образовательную среду, формировании профессиональной направленности, содействии развитию профессиональных мотивов, интересов и профессиональной адаптации. Все мотивационные мероприятия включены в широкий спектр воспитательных событий. Развитие познавательной мотивации как основы дальнейшей профессионализации осуществляется в рамках проектной (инновационно-проектной) деятельности. В образовательных организациях реализуется индивидуально-дифференцированный подход к учащимся с неразвитыми общеучебными навыками, испытывающими затруднения в принятии решений и ответственности за профессиональные выборы, социально дезадаптированными.

Исходной предпосылкой работы над совершенствованием (оптимизацией) системы учебно-профессиональной мотивации ПОО является а) признание наличия уже существующей системы мотивации в образовательной организации; б) понимание и четкое определение функционально-ролевого репертуара основных субъектов системы мотивации; в) наличие процедуры входного, текущего и итогового контроля мотивационной сферы учащихся.

Рассмотрим эти положения подробнее.

1. В любой образовательной организации среднего профессионального образования независимо от профиля, социально-демографических и психолого-педагогических характеристик контингента учащихся, места расположения и подведомственности имманентно образовательному процессу существует система мотивации к обучению в конкретном образовательном учреждении.

Эта система формализована в уставе образовательной организации, правилах внутреннего распорядка и иных организационных и распорядительных документах, связанных с учебным процессом. С меньшей степенью формализации проблема мотивации к обучению поднимается в рамках воспитательной работы (студенческое самоуправление, институт кураторов, родительские комитеты), производственных практик и стажировок; в работе педагогов-психологов.

Система мотивации к обучению подразумевает создание мотивирующей среды (безопасное профессионально-образовательное пространство), стимулирование учебной и учебно-профессионально деятельности (организация учебного процесса с максимальной степенью мотивационной включенностью в неё учащимися), ориентацию на развитие личности студента (признание приоритета потребностей и целей самого учащегося). Только в интегративном единстве формальных, информальных и неформальных средового, деятельностного и личностного компонентов система мотивации к обучению функционирует эффективно.

Таким образом, система мотивации представлена в ЛЮБОЙ ПОО и используется с разной степенью эффективности и включенности в этот процесс основных субъектов.

2. Реализующими систему мотивации к обучению выступают три ключевых субъекта, выделяемые нами по функционально-ролевому основанию.

Первый субъект – *преподаватель* – осуществляет непосредственную деятельность по реализации учебного процесса, применяет конкретные формы и методы педагогического воздействия в целях обучения конкретной дисциплине в соответствии с ФГОС. Преподаватель ориентирован, прежде всего, на личность учащегося, заинтересован в высоком уровне развития учебно-познавательной мотивации студента, требует конкретных, прежде всего, теоретических знаний, участвует в практическом обучении.

Современные тенденции образовательной практики свидетельствуют о необходимости интеграции знаний, методов познания и деятельности. Это происходит в непосредственной деятельности учения, в рамках аудиторной деятельности студента, поэтому важна не только собственно учебная и профессиональная мотивация, но и способы усвоения материала.

В процессе изучения конкретного предмета преподаватель создает условия для реализации и совершенствования общеучебных умений и навыков:

Планирование учебной деятельности (осознание учебной, а далее и профессиональной задачи; постановка целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения; построение алгоритма деятельности и др.).

Организация своей учебной деятельности (рациональность рабочего места во всей совокупности пространственно-временных характеристик, режим работы, труда и отдыха, организация домашней самостоятельной работы).

Эффективное восприятие информации (чтение, работа с книгой, конспектирование, библиографический поиск, внимательное восприятие лекционного материала, наблюдение, запоминание).

Продуктивная мыслительная деятельность (осмысление учебного материала, анализ, синтез; абстрагирование и конкретизация; индукция-дедукция; классификация, обобщение, систематизация, построение рассказа, аргументирование).

Оценка и осмысление результатов своих действий (самоконтроль и взаимоконтроль результатов учебной деятельности, оценка достоверности изложения, верности решения, оценка различных сторон явлений, умение проверить правильность и прочность теоретических знаний и практических навыков, рефлексивный анализ).

Вместе с тем, современная социальная ситуация складывается таким образом, что в ПОО поступают ребята с совершенно различным уровнем обученности и обучаемости, различным уровнем владения общеучебными умениями и навыками. Более того, постепенно учреждения профессионального образования становятся прибежищем детей, которые не в состоянии усвоить общеобразовательную программу и для которых профессиональные училища и колледжи остаются единственной возможностью выйти на рынок труда с дипломом. Учащиеся, как правило, уже имеют негативный опыт обучения в школе, следовательно, определённая «мотивация» к обучению у них уже сформирована.

В связи с этим необходимо как можно более раннее выявление учащихся, не владеющих навыками учебной деятельности, имеющих большие пробелы в элементарных знаниях, и организация коррекционной психолого-педагогической работы.

Второй субъект – *методист-организатор* – методолог образовательного процесса в совокупности учебных и воспитательных мероприятий. В зависимости от конкретной образовательной организации в этой роли выступают методический совет (комитет), руководители воспитательной и социальной работы, педагоги-психологи, тьюторы, кураторы. Указанные субъекты создают «мотивационное поле», в котором осуществляется учебный процесс. «Мотивационное поле» понимается как деятельностная среда, обеспечивающая социальную и психологическую безопасность, интерес и выступающая источником социального и профессионального опыта. Деятельность этой группы субъектов заключается в формировании в соответствии со своей компетенцией программ (учебные программы, программы практик, программы научного творчества, здоровьесберегающие программы, клубные программы, программы патриотического воспитания и др.), принимаемых на уровне образовательной организации. Эта группа субъектов создает условия для формирования учебно-познавательных и профессиональных мотивов и формирует широкие социальные мотивы учения и профессионализации, а также задает смысловые ориентиры и ценности.

Третий субъект – *наставники (мастера производственного обучения, специалисты-практики)* – эта группа субъектов обеспечивает преемственность образовательного учреждения и производства, обеспечивает усвоение учащимися конкретных производственных умений, навыков, компетенций, а также системы производственных взаимоотношений, требует от студента, прежде всего, высокой профессионально-познавательной мотивации. Специалисты-практики выступают ориентиром для профессиональной идентификации, формирования профессиональных ценностных ориентаций, положительного эмоционального отношения к профессии и труду по конкретной специальности. Для этой группы субъектов основной мишенью воздействия выступает личность учащегося, личность в деятельности, учащийся как субъект квазипрофессиональной деятельности.

3. Ориентиром в выборе конкретных форм и методов мотивирующего воздействия является диагностика уровня и структуры мотивационной сферы учащихся, а также выявление факторов, ослабляющих мотивацию.

Каждая ПОО, располагая определенным кадровым, организационн-административным и прочими ресурсами, компетентна самостоятельно наполнить диагностические процедуры.

Так, в ходе проведенного нами исследования мотивационных предпочтений учащихся организаций среднего профессионального образования г. Москвы [1], были выявлены следующие закономерности:

1. Мотивационные предпочтения учащихся ПОО имеют свою гендерно-возрастную специфику (максимальный интерес к обучению и приобретению профессии проявляют учащиеся в возрастном диапазоне 16-17 лет, с 18 лет интерес к учению, вообще, и профессиональному обучению, в частности, начинает снижаться).

2. Мотивационные предпочтения учащихся ПОО обусловлены профилем обучения (максимальную направленность на обучение и высокий социально-профессиональный статус продемонстрировали учащиеся гуманитарного профиля).

3. Снижение интереса к обучению связано с непониманием целей и структуры организации учебного процесса и содержания образования (дисциплины, прямо не связанные с будущей профессией, вызывают недоумение). Изучение не всех предметов связано с реализацией посильной трудности (какие-то слишком сложные, какие-то слишком легкие), несбалансированность которой служит мощнейшим фактором снижения мотивации учения.

4. Реализация «самости» и проявления субъектности затруднены. В сфере освоения учебной деятельности присутствуют неразвитость общеучебных умений, несформированность навыков саморегуляции, формальный подход к усвоению знаний и контролю. В сфере освоения будущей профессии преобладает внешняя мотивация профессионального и учебного выбора, подверженность влияниям социального окружения, ориентация в выборе профессии не на собственные способности и возможности, что провоцирует постепенную утрату интереса к профессии, разочарование в профессии и учебном заведении. В ценностно-смысловой сфере учащиеся ориентированы на достижение прагматических целей (материальное вознаграждение, престижность).

5. Декларация общепринятых ценностей успешного делового человека не подкрепляется внутренними установками и отношением к себе как субъекту деятельности, общения и жизнеосуществления (большая часть учащихся демонстрирует негативное отношение к собственным способностям и неуверенность в собственных силах).

6. Сложности субъектного овладения профессией обусловлены противоречивым характером сложившейся практики профориентационной работы и сопровождением профессионального самоопределения как на этапе окончания школы, так и в процессе профессионального обучения в организации ПОО (в частности, усиление профессионального блока на ранних этапах обучения без учета индивидуально-возрастных особенностей снижает профессиональный интерес в будущем).

7. Планируемая образовательная траектория большинства учащихся ПОО связана с получением высшего образования.

Дифференцированный анализ полученных данных позволил определить основные направления в работе административного, преподавательского и психолого-педагогического состава учреждений по развитию мотивации учащихся. В частности:

- оснащение учебного процесса современными методическими приемами, средствами и методами, инициирующими личностную и учебно-профессиональную активность;
- развитие субъектной позиции учащегося;
- организация профессионально-ориентированной среды посредством совместной деятельности студентов, преподавателей, наставников (мастеров производственного обучения) во внеаудиторном пространстве;
- реализация поддерживающего взаимодействия в формате социального и психолого-педагогического сопровождения.

В совокупности педагогические условия должны обеспечить развитие учебно-познавательных и социально-профессиональных мотивов учащихся. На это направлены современные педагогические техники, приемы, формы и методы организации учебно-воспитательного процесса и внеаудиторной деятельности, инициирующие личностную и учебно-профессиональную активность учащегося.

Литература:

Нехорошева Е. В. Исследование учебно-профессиональной мотивации студентов образовательных организаций // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2015. № 1 (5). С. 69--75.

Восприятие детьми старости и стариков через сказку

Никитинская С.В.,
Поволжская Государственная
социально-гуманитарная академия,
г. Самара

Современное общество меняется стремительными темпами, затрагивая не только социально-экономические отношения, но и историко-культурные. В таких условиях неизбежно встает вопрос о необходимости преемственности, передачи культурных ценностей от поколений к поколению, а также сохранению и переосмыслению традиций. Хранителями подобных знаний во все времена было старшее поколение, но отношение к старости в разные исторические периоды менялось в зависимости от правовых норм, разной степени развития институтов демократии, спецификой культурных традиций.

Наиболее остро вопрос о положении людей пожилого возраста, их социальный статус, место в современном обществе звучит в XX веке. На сегодняшний день картина такова, что в ходе исторического развития сформировался стереотипический образ старого человека – это болезненное, старое, заброшенное, одинокое, консервативное существо, без средств к существованию, которое нуждается в постоянной помощи и опеке, так как со временем утрачивает способность правильно принимать решение и др. Таким образом, уважение к возрасту, бывшее еще некогда правилом, исчезает, уступая место безразличию, а в некоторых случаях отвращению и вражде по отношению к старым людям. Старым людям общество не только отказывает в уважении, но и делает старость обесцененным периодом жизни. [2]

Отношение общества к старикам, детям, инвалидам является показателем его цивилизованности. Именно на обществе, на каждом из нас, лежит ответственность за социальное, физическое, психологическое состояние наиболее не защищенных его членов. Актуальным становится вопрос о создании социально-образовательных, социально-профилактических программ для преодоления негативных стереотипов старости, повышения статуса и уровня жизни пожилых людей, оптимизации отношений поколений, формирование положительного восприятия старости и стариков.

Создавая программу о воспитании у детей дошкольного возраста эмпатического восприятия к людям пожилого возраста, мы обратились к сказке. Сказка, выполняя много функций, в простой и доступной форме знакомит детей с окружающим миром, наименее безболезненно и наиболее эффективно передает основные моральные и этические нормы, учит нас не пренебрегать ценностью человеческих взаимоотношений и ценностью жизни как таковой.[1]

Читая сказки детям, мы обращали внимание на то, что главными героями в них могут быть не только прекрасные падчерицы, добрые молодцы, заколдованные принцы и принцессы, но и старики. И присматриваясь внимательнее к ним, мы начинаем замечать, что сказка открывает нам другой свой пласт, позволяет понять новые смыслы и грани, в которых заключен кладезь народной мудрости, вековой опыт.

Рассмотрим основные образы старости и стариков, представленные в русских народных и других популярных сказках. В сказках старики могут быть как семейной парой («старик со старухой»), так и одинокими, становиться героями анекдотов, новеллистических сказок, сказок о животных и волшебных сказок. Существуют различные варианты сюжетов волшебных сказок, в которых старение проявляется по-разному. Так, например, в сказках «Госпожа метелица», «Серебряное копытце», «Каменный цветок», «Снегурочка» звучат темы наставничества, опекунства, заботы о ближнем, обо всем белом свете. И напротив, в таких сказках, как «Сказка о рыбаке и рыбке», «Жадная старуха», «Двое из сумы», «Сказка о золотом петушке», «Конек-Горбунок» высмеивается жадность, глупость, стремление получить чрезмерные блага, занять слишком высокое социальное положение. Встречаются и такие примеры, когда старики в сказках как бы вливаются в молодой коллектив, начинают жить вместе с ними их интересами, проблемами. Это более современные сказки, такие как «Золотой ключик», «Старик Хотабыч». [3]

Особым лейтмотивом в сказках звучит тема одиночества в старости. Его описывают обычно в самом начале какой-либо сказки. А дальше, по ходу развития сюжета, происходит что-то в жизни одиноких стариков, что приводит к традиционному счастливому концу. Чаще всего, это появление в их жизни нового существа или рождение чудесным образом ребенка («Терешечка», «Мальчик-с-пальчик», «Ивашко и ведьма» и др.).[3]

Знакомясь с различными сюжетами, дети через сказку получают урок нравственности, учатся хорошим человеческим качествам (помогать слабым, проявлять заботу о ближних), без скучных наставлений видят, что может произойти, если человек поступает плохо, не по совести.

Усваивая культурно-исторические традиции, осуществляется преемственность поколений, подчеркивается значимость старшего поколения, их мудрость (сказки «Мудрость стариков», «Почему стариков не стали изгонять» и др.).

Таким образом, изучение сказок, их обсуждение, совместное чтение с родителями способствует гармонизации отношений детей к старшему поколению.

Список литературы:

Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки: Сборник/Сост. А.С. Русаков. – Спб.: Речь; Образовательные проекты, 2010

Психология старости и старения. Хрестоматия для студентов/О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Academica, 2003

Рафаева А.В. Старики как герои волшебных сказок (на материале русских сказок)/А.В. Рафаева// IIIМеждународные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23 – 25 мая 2006г.): труды и материалы: в 2 т. / Казан. гос. ун -т; под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2006. – Т.1

Качества поступков студентов в деловой игре

Новикова Г.В.,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
г. Москва

Деловые игры получают широкое распространение в связи с задачами повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов и преобразованием традиционной, “знаниевой” парадигмы профессионального образования. В настоящее время, в том числе в связи с утратой учебной мотивации, отрывом профессионального обучения от последующего труда, нежеланием работать по профессии, стоит задача совершенствования управления образовательным процессом, ускорением и повышением эффективности повышения квалификации, стоит задача обучения принятию плановых и производственных решений, совершению компетентных поступков.

В философии, психологии и педагогике выделяют различные структурные элемента поступков: внешние и внутренние стимулы, борьбу мотивов, принятие решения, действие, результат и оценку. М.М. Бахтин считал, что поступок может иметь следующие формы: переживание, видение, мысль, дело и пр., вся жизнь может являться поступком. Поступок обладает качествами предметности и социальности и поэтому является единицей поведения и деятельности субъекта. Поступку присущи диалогичнсоть, аксиологичноть, ответственность и событийность. С.Л. Рубинштейн считал, что личность складывается из поступков, в них она складывается и формируется. У С.Л. Рубинштейна уровни рассмотрения поступка представлены уровнями отношений сознания и действия к миру: чувственным, эстетическим, этическим, на каждом из которых может развернуться поступок-чувство, поступок – эстетическое видение, поступок – утверждение этического бытия.

На основе идей С.Л. Рубинштейна в контексте историко-психологического подхода, В.А. Роменцом разработана логическая структура поступка, в которую включены:

- ситуация как совокупность внутренних и внешних условий совершения поступка;
- мотивация как движущая сила поступка;
- действие как совершение поступка;
- последействие как рефлексия над действием, которая воплощается в следующее действие.

В этом подходе поступок становится “живым самовозобновляющимся аналогом самодетерминации психического”, а психические функции приобретают “поступковый смысл и подлежат поступковому рассмотрению” [1].

Учебная деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности и таким образом смоделировать более адекватные условия формирования специалиста, по сравнению с традиционным обучением, в котором студенты не имеют возможности проявить себя в полной мере, совершить поступок. Каковы же эти условия?

усвоение нового знания происходит в контексте будущей профессиональной деятельности;

обучение приобретает совместный, коллективный характер;

3) развитие личности специалиста происходит при условии подчинения двум типам норм: норм компетентных предметных действий и норм социальных отношений коллектива.

Разрабатывая и проводя деловые игры со студентами, преподаватель меняет цель своей профессиональной деятельности с трансляции знаний на создание условий для самореализации личностей студентов, развитие навыков самообразования. Для этой цели необходим другой набор форм деятельности преподавателя вуза:

- образовательная деятельность, в которой воспроизводится определенная профессиональная культура;
- креативная деятельность, обеспечивающая творческий процесс общения;
- коммуникативная деятельность, педагогический стиль общения;
- деятельность управления деловой игрой;
- аналитическая деятельность, осуществляющая педагогическую рефлексию процесса деловой игры.

Главной функцией деловой игры является возможность превращать “нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающуюся контролю ситуацию”. Механизмом реализации этой функции является способность человека осуществлять “символическую репрезентацию”, что позволяет не только включиться воображению и творчеству участников, но и осуществлять контроль над ситуацией. Ещё одна важнейшая функция игры состоит в том, что она служит своеобразным “мостиком” между конкретным опытом и абстрактным мышлением. Здесь работают закономерности мышления человека, в котором задействованы восприятие и ощущение, воображение и речь. Если рассматривать социальную сферу, то в игре происходит передача чувств и разрешение межличностных конфликтов. Д.Б. Эльконин считал, что игра выполняет и моральные функции в воспитании личности: “игра – это школа морали, но не морали в представлении, а морали в действии” [Цит. по 2]. Таким образом, все участники игры

переживают всю гамму чувств, весь аспект сомнений в принятии решений. Перед ними встает ответственность за выбор решения и действия. Всё это происходит в роли, но в игре такое решение может стать кульминацией достижений участника игры. Игра как бы позволяет личности каждый раз подняться на новый уровень. Так как в игре человек не получает сразу результатов своей деятельности по принятию решений как в реальной профессиональной деятельности, то моральный и нравственный результаты становятся особенно значимыми для развития личности, выступают мощным потенциалом мотивации своей деятельности в будущем. Учитывая, что любая деловая игра завершается рефлексивной стадией, к знаниям, навыкам и компетенциям добавляется навык рефлексивного мышления, которые помогают не только создавать концептуальные модели новых знаний, но и оценивать и предвидеть в реальной жизни последствия предпринятых шагов или поступков.

Деловая игра создает условия, способствующие активизации познавательной активности, развитию личностных качеств обучаемых, развивает коллективизм, сотрудничество, способствует формированию профессиональной мотивации и профессиональных умений. При разработке деловой игры преподавателю следует ориентироваться на следующую последовательность действий:

1. выбор темы деловой игры;
2. определение целей;
3. моделирование свойств имитируемого объекта;
4. разработка сценария деловой игры: структура, общая схема, последовательность этапов и их содержание; состав ролей и характеристика ролевой деятельности; формирование системы проблемных ситуаций; определение правил деловой игры;
5. разработка системы оценивания и стимулирования участников игры;
6. подготовка информационного, программного и технического обеспечения;
7. изготовление подсобных материалов: инструкций, рабочих форм, указаний;
8. опытное проведение игры и её корректировка;
9. подготовка методического пособий для проведения деловой игры;
10. обучение преподавателей, которые будут вести деловую игру;
11. включение деловой игры в учебный процесс [3].

При проектировании и внедрении деловой игры в учебный процесс вуза должны быть реализованы следующие психолого-педагогические принципы:

принцип имитационного моделирования в пространстве и во времени технологии и значимых условий производства;

принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности специалистов, занятых на этом производстве;

принцип системности содержания деловой игры;

принцип диалогического общения и взаимодействия участников;

принцип совместной деятельности студентов, отражающий социальную сущность труда;

принцип проблемности содержания деловой игры;

принцип двуплановости, единства условного (игрового) и реального планов деловой игры [4-6].

В процессе внедрения деловой игры в учебный процесс преподаватель должен отслеживать её результаты, корректировать организацию игры в случае изменения внешних факторов, например, изменение действующего законодательства или технологии производства, отслеживать изменение контингента обучаемых и их численности. Эта многообразная и трудоемкая деятельность преподавателя окупается результатами: с помощью деловых игр действительно возможно смоделировать, развить и усовершенствовать личностные качества и профессиональные навыки студентов, соединить процессы обучения и воспитания, развивать коммуникативные навыки студентов, их наблюдательность, способность разбираться в своих и чужих эмоциональных состояниях, развивать творческие способности и фантазию.

Современный преподаватель вуза и его студенты готовы, способны и стремятся взаимодействовать в учебном процессе на качественно новом уровне, по сравнению с традиционным обучением в вузе, причем этот уровень педагогического взаимодействия должен рассматриваться всесторонне и целостно. В новых педагогических условиях для студентов большое значение имеет возможность самостоятельно принимать решения в воображаемых и реальных ситуациях, моделирующих профессиональные ситуации, через обдумывание этих ситуаций и их осознание, различение основного противоречия и способов его разрешения, результатом чего является совершение поступка.

В современных условиях синтез профессиональных знаний (гносеологический компонент), ценностных отношений (ценностно-смысловой компонент) и специальных умений (деятельностный компонент, предметная деятельность) обуславливает формирование профессиональной компетентности студентов, являясь одним из фундаментальных базовых компонентов их профессиональной подготовки. Оценку профессиональной компетентности студентов в аспекте деятельностного подхода проводят по соответствующим критериям, используя определенные показатели и инструментарий.

Ценностно-смысловой критерий включает показатели: ценностное отношение к профессии; ценностное отношение к событиям, к людям, к себе – образ “Я – исследователь”; готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту. Инструментарием при этом являются: тестирование, опрос (анкетирование, беседа), эксперимент.

Показателями **гносеологического критерия** выступают знания теоретических и методологических основ предметной области образования; знание психолого-педагогических основ современного образования (в том числе нормативных документов); знание требований, предъявляемых к современному специалисту; широта и глубина дополнительных знаний. Измерение проводят с помощью тестирования, анкетирования, изучения и обобщения опыта, наблюдения.

Деятельностный критерий имеет в качестве показателей умения: гностические, аналитические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информационные. Инструментом оценки по этому критерию выступают следующие действия: изучение продуктов деятельности студентов; исследовательские работы, проектные работы; анкетирование, наблюдение и беседа.

По разработанным уровням проявления критериев профессиональной компетентности (высокий, средний, низкий) определяют полноту сформированности профессиональных и личностных качеств.

В деловой игре моделируется профессиональная проблемная ситуация, для разрешения которой необходимы не только профессиональные знания, умения и навыки, но и умение взаимодействовать в коллективе, проявление личностных свойств. В деловой игре планируются не только компетентные предметные действия участников, но прежде всего поступки.

Введем понятия, характеризующие “зрелость” поступков. В педагогике поступок изучают в основном в плане дисциплинарного оценивания поведения учащегося, поэтому наблюдается большой разрыв между теорией и практикой обучения и воспитания. Ученые-педагоги полагают, что реализации поступка предшествует внутренний план действия, в котором представлено сознательно выработанное намерение, человек прогнозирует результаты поступка для себя и окружающих лиц и общества в целом. “Поступок может быть выражен действием или бездействием; позицией, высказанной в словах; отношением к чему-либо, оформленной в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста; в действии, направленном на преодолении физических препятствий и поиск истины. При оценке поступка необходимо учитывать систему социальных норм, принятых в данном социуме” [7 : 454].

Для всех видов поступков подходит следующее определение: “Поступок – это осознанное совершение действия (выбора, принятия решения) в ситуации столкновения (напряжения) жизненно важных мотивов (ценностей), в пользу одной или более актуальных ценностей”. Е.Л. Доценко выделены четыре варианта поведения, которые рассматриваются как виды поступков [8]:

1) **“Нулевой” поступок**, к котором человек отказался от выбора, не принял никакого решения, уклонился от поступка, тем самым сохранил статус-кво;

2) **“Псевдопоступок”** определяется скорее внешними обстоятельствами, чем выбором человека. В этом случае задача разрешается приемлемыми для студента способами, личностная незрелость которых состоит в значительной несамостоятельности, например, зависимости от чужого мнения, стереотипов, привычек или обстоятельств. Производственная задача в этом случае решается частично и её впоследствии придется разрешать ещё раз.

3) **Ответственный поступок**, принятие решения на основе выбора одной из альтернатив на основе выбранного соотношения ценностей личности в данной проблемной ситуации. Для этого поступка характерен узкий репертуар выбора, ограниченность в выборе средств и отсутствие творчества.

4) **“Развивающий” поступок**, который направлен на поддержание всех альтернатив и ценностей, которые актуализируются в данной проблемной ситуации. Человеком найдено творческое решение, способствующее интеграции и обретению целостности личности.

Ответственный и “развивающий” поступки мы рассматриваем как **“зрелые” поступки**, в которых происходит рефлексия и саморазвитие личности студента, тогда как “нулевой” и псевдопоступок свидетельствуют о срыве деятельности, о неразрешенном конфликте мотивов и интересов, о неготовности студента к активной деятельности и творчеству [9].

Нулевой поступок (или срыв деятельности) и псевдопоступок (или попытка формального выполнения правил игры, не увенчавшаяся результатом, который можно оценивать по разработанным критериям; проба, создание “черновика”, набросков задания, отсутствие рефлексии и выводов по результатам выполнения задания) мы относим к низкому уровню профессиональной и личностной компетентности, называем их “незрелыми” поступками.

Ответственный поступок относим к среднему уровню компетентности, а развивающий поступок – к высокому уровню. Ответственный и развивающий поступки относим к категории “зрелых” поступков студентов в деловой игре.

Различие между ответственным и развивающим поступками состоит в степени проявления самостоятельности и творчества при выполнении задания. Можно утверждать, что при совершении ответственного и развивающего поступков у студентов формируются следующие компетенции в деловой игре:

- “социально-психологическая ориентация в ситуациях профессиональной деятельности;

- прогнозирование и предотвращение межличностных и межгрупповых конфликтов; ответственность за принятые решения;

- учет индивидуально-психологических особенностей работников;

- учет профессиональных и личностных интересов руководителей, коллег, структурных звеньев производства при принятии решений;

- компетенции руководства и подчинения;

- самоорганизации и саморегуляции деятельности; компетенции инициативности и лидерства” [6 : 14].

Практические компетентности студенты приобретают только в случае осуществления предметной деятельности в двух видах деятельности (учебной (знаковой) и профессиональной, представленной в моделируемой ситуации) и завершенных переходах от учебной информации к её осмыслению, от осмысления к активной деятельности, к поступку.

Число предметных и социальных компетенций, которые могут формироваться в ходе деловых игр, может быть увеличено, исходя из особенностей конкретной моделируемой производственной ситуации, личностных особенностей студентов, конкретных целей и условий обучения.

Литература:

Снегирева Т.В. Социально-психологические аспекты анализа поступка как единицы поведения // Динамиката на Съвременната наука: VII международна научна практична конференция", 17 апреля 2011г. 25 апреля 2011г. Изд-во: "София: Бял ГРАД - БГ", 2011 г. С. 7-12.

Бархаев Б.П. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2007. 448 с.

Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. 156 с.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 52 с.

Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. Мн.: «Соврем. слово», 2005. 720 с.

Ильина О.И. Философия поступка в образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. №35 (289). Философия. Социология. Культурология. Вып. 28. С. 84 -90.

*Старцева В.*А. Зрелость поступков как условие достижения личностной интегрированности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2.

Особенности мотивации выбора электронных обучающих программ на разных возрастных ступенях

Пронина Е.Е., Хазизова К.И.,
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, факультет журналистики,
г. Москва

Небывалый объем и разнообразие информационных потоков в условиях современной цифровой эры вызвали к жизни новые технологии обучения, среди которых едва ли не первостепенное значение приобретают электронные версии учебных программ и пособий. Такие пособия не только дополняют школьный курс примерами, красочными мультимедийными иллюстрациями и интерактивными моделями, но в соответствии с требованиями времени развивают компетенции, необходимые для свободной навигации и успешной жизненной адаптации в информационной среде. Под влияние новых форм информационного потребления меняется сама структура и мотивация обучения. Процесс получения знаний становится более увлекательным и более тесно связанным с познавательной мотивацией. Вследствие этого возрастает так называемая «внутренняя мотивация учения», в том числе, интерес к самостоятельному поиску информации и стремление к «самообучению» посредством интерактивных компьютерных программ.

В этой связи производство и распространение электронных учебников, учебных пособий и развивающих программ становится важным условием современной системы образования, а также и весомой отраслью экономики. И с той и с другой точки зрения необходимо разобраться в мотивации самих главных потребителей данной продукции. Конечно, взрослые – родители и педагоги – также играют большую роль в выборе и приобретении электронных пособий и развивающих программ, но в связи с

возрастанием удельного веса внутренних мотивов обучения, а также учитывая стремление ребенка к самостоятельной работе с компьютером, очень важно, чтобы программа, равно как и аннотация к ней, были адаптированы к интересам, особенностям мышления и восприятия детей. Зачастую именно за ребенком остается последнее слово при выборе электронной программы, энциклопедии, развивающей игры. И коммерческий успех такой информационной продукции во многом зависит от степени соответствия программы запросам, интересам и возможностям пользователя – ребенка.

Учитывая вышеприведенные соображения мы провели в 2014 году исследование с целью анализа мотивации школьников при выборе компьютерных обучающих программ и пособий. При этом в соответствии с концепциями периодизации интеллектуального и личностного развития (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона) мы исходили из предположения о смене характера мотивации на разных ступенях обучения. Материалом для исследования послужили рекламные аннотации электронных программ с портала информационных ресурсов INDIGOS, созданного при поддержке Министерства образования и науки РФ и группы компаний IBS (крупнейшего разработчика программного обеспечения и ИТ-услуг в Центральной и Восточной Европе. URL: http://www.ibs.ru/about/).

Проект представляет собой платформу, где собраны тысячи бесплатных и платных образовательных и обучающих материалов (среди которых школьные учебные и справочные пособия, аудио- и видеоконтент, онлайн-курсы, тестовые задания для проверки знаний, а также источники для развития увлечений и хобби и многое другое) для всех школьников на территории России. Это своего рода энциклопедия, где любой ребенок может найти ответы на любые интересующие его вопросы, ссылки на разные книги и темы.

Несмотря на то, что в России данный проект пока что является единственным в своем роде, во всем мире подобная практика представлена в том или ином виде повсеместно. Образовательные программы и передачи развиваются со все нарастающей скоростью, и для них детская аудитория является одной из ключевых. Именно поэтому разработчикам INDIGOS, аналогов которому в России нет, было особенно важно правильно преподнести этот проект, заинтересовать детей и рассказать о том, что появилась альтернатива долгому поиску необходимых образовательных и развивающих материалов или ответов на вопросы. В рамках этой задачи ключевую роль играли обращения к детям, рекламные сообщения, копирайтинг. Особенность и даже уникальность рекламной стратегии INDIGOS заключалась в отсутствии стремления манипулировать потребителем. Вместо этого упор делался на понятном изложении особенностей программы в соответствии с возрастно-психологическим потребностям школьников. Однако в практике российского (и отчасти мирового) копирайтинга, полноценной и углубленной разработки аспектов, норм и особенностей составления рекламных текстов для детской аудитории практически нет. Обычно считается, что с детьми общаться просто, потому что «они всего лишь дети». И поэтому общаются с ними красивыми картинками и персонифицированными образами. Многие рекламисты уверены, что для ребенка достаточно придумать персонажа. Причем, единого для всех возрастов: просто в разных ситуациях он будет разговаривать с ребенком, используя разную лексику.

Между тем на практике оказалось, что для потребителей (и детей в том числе) в рекламном сообщении важны не столько шоу-эффекты, сколько информация, позволяющая понять, почему и зачем им нужен этот товар. Необходимо отлично знать и чувствовать аудиторию, для которой пишется текст. Надо уметь выстраивать диалог. Вот здесь и возникает основная проблема у специалистов, работающих с текстами для детей. Нужны тексты, которые стремятся не манипулировать малышами, а информировать, увлекать, рассказывать что-то по-настоящему полезное, новое и увлекательное. Однако разработать сообщение, которое по-настоящему заинтересует ребенка, достаточно трудно. К основным ошибкам копирайтеров относятся:

Отсутствие грамотного деления аудитории на возрастные и гендерные группы;

Слишком сложная/упрощенная лексика;

Непонимание специфики детского юмора;

Неправильные объемы текста;

Апелляция к родителям (взрослым);

Попытки манипуляции и др.

Так, например, из двух вариантов рекламных сообщений, размещенных ниже, дети в ходе предварительных исследований выбрали второй, так как он обращен непосредственно к ним, а не ко взрослым.

Вариант 1. Подготовка к математической олимпиаде. Начальная школа. 2–4 классы

Пособие предназначено для подготовки детей к олимпиаде по математике в начальной школе.

Представленный материал соответствует определенному году обучения и систематизирован по темам. Учитель и родители имеют возможность разобрать с ребенком любую задачу: к каждой задаче даются ответ и решение.

Учителя найдут в книге интересный материал для уроков и проведения олимпиады в школе.

Вариант 2. Подготовка к математической олимпиаде. Начальная школа. 2–4 классы

Все обсуждают твои успехи в математике? Значит, пора на олимпиаду! Но к ней надо подготовиться. С этой книгой тебе будет легче легкого: все понятно разбито по темам, сможешь без труда подготовиться дома с родителями. Там и задачи, и ответы, и решения, точно не запутаешься, разберешься во всем. Подумаешь, олимпиада. Не такая она уж и сложная!

Нижеприводимый пример был отлично воспринят аудиторией до 10 лет, но с агрессией – подростками. Старшеклассников раздражают риторические вопросы, их реакция была: «Что за детский сад?».

Пример 3. 1С Образование. Академия речевого этикета

Привет! А ты знаешь, что вежливые люди добиваются больших успехов, чем невежи? Правда -правда! Например, если ты умеешь вежливо попросить списать, то твои шансы получить хорошую отметку значительно возрастают. Этикет – это просто и очень даже полезно.

Для выявления мотивации выбора образовательной программы в ходе эксперимента были специально смоделированы рекламные тексты, которые предъявлялись детям трех возрастных групп (младшие, средние и старшие школьники).Были учтены ранее сделанные наблюдения и слова вроде «дети», «детский», «ребенок», а также специальные термины типа «гипермедийность» или «интерактивный» были удалены, обращения переписаны на 2-е лицо, риторические вопросы исключены из аннотаций материалов, предназначенных для средних и старших классов, все тексты по возможности были упрощены, исключена лишняя информация. Респондентам предлагалось выбрать на основе аннотации наиболее понравившиеся программы и коротко прокомментировать, чем программа понравилась или не понравилась.

Эксперимент проводился на базе ГБОУ лицей № 1158 г. Москвы. Испытуемыми стали учащиеся 4, 9 и 10 классов – всего 96 человек.

Результаты показали, что младшим школьникам больше нравится текст, апеллирующий к познавательной мотивации – загадкам и тайнам, которые они смогут самостоятельно раскрыть. Лидером по числу выборов стала программа 1, анонсированная следующим образом:

Как много загадок в мире! Вот как ты думаешь, Каштанка – это маленький каштан? Кто открыл станцию метро Анино, девочка Аня? Ищи ответы на сложные вопросы в нашей программе! Там тысячи различных образовательных материалов по всем предметам и не только!

Отрицательные комментарии касались в основном программы 2 и 3.

Программа 2:

Хотим рассказать тебе по секрету одну тайну! Есть место, где собраны тысячи книг, сотни приложений и куча нового. Это не для малышей, а для таких, как ты! Если надоело учить скучные правила, заходи в нашу программу. С ней учиться легче и веселее!

Комментируя программу 2, дети отмечали: «Я справляюсь и с обычной учебой», «Я не люблю учиться легко», «В школе тоже можно так поработать» и др.

Программа 3.

Хочешь поразить учителя и одноклассников? Тогда пора на олимпиаду! Но к ней надо подготовиться. С нашей программой это будет легче легкого! Там не скучно, там веселые задачи и понятные правила. Подумаешь, олимпиада, не такая она и сложная!

Комментарии к программе 3 показали, что далеко не все дети любят ситуацию соревнования и сравнения: «Я не люблю олимпиады», «К олимпиаде можно и так подготовиться», «Я не уверена в своих силах и не очень люблю олимпиады», «Не очень люблю олимпиады».

Таким образом, наиболее универсальным (свойственным практически всем младшим школьникам) мотивом является познавательный мотив. Учитывая высокую значимость учебы и школы в этом возрасте, не следует их обесценивать и, наконец, важно помнить об эмоциональной значимости успеха и неуспеха для младших школьников и потому с осторожностью относиться к использованию соревновательных мотивов.

В текстах для средних классов были использованы элементы черного юмора, интересного детям в подростковом периоде, юмористические риторические вопросы, тема поиска ответов на сложные вопросы и апелляция к теме бунтарства, перемен и тайному, закрытому обществу. Любопытно, что больше всего положительных оценок было дано третьей программы, которая содержала тему бунтарства и самостоятельного выбора:

«Есть срочное сообщение, которое мы хотим рассказать именно тебе: пора менять правила. *Ты за самостоятельность, за хобби и за выбор? Мы создали программу, где ты найдешь тысячи и тысячи разных полезностей для школы, для твоих увлечений и даже для развлечения. Вступай в наш мир интересного обучения!»*

Юмор сам по себе вызвал менее единодушную реакцию: некоторые подростки выразили полное одобрение и даже восторг, другие посчитали, что шутки должны быть «острее», а кто-то их вообще не понял.

«Стоит ли раскладывать многоножек на многочлены? Что такое геометрическая регрессия и как с ней бороться?

Ищи ответы на сложные вопросы в нашей программе!

Там тысячи различных образовательных материалов по всем предметам и не только!»

Таким образом, наиболее привлекательным мотивом для среднего школьного возраста оказался мотив самостоятельного выбора, независимости.

В аннотациях для старшей школы акцент делался на познавательные потребности и мотивацию успешной сдачи экзаменов, использовался молодежный сленг и абсурдистский юмор. Как показали результаты, учащиеся довольно скептично восприняли шутливый сленговый текст и полностью одобрили (ни одного критического замечания!) аннотацию, представляющую программу в серьезной манере как подспорье для подготовки к экзаменам.

«Комплекс «1С:Репетитор. Сдаем Единый экзамен 2013» поможет проверить твою готовность к ЕГЭ. Огромное количество тестов по математике, русскому языку, физике, химии, биологии, географии, истории, а также такие редкости как испанский язык! Задания оформлены в удобном интерактивном интерфейсе, их форма и содержание соответствуют настоящим экзаменационным. Тренажёр настоящего экзамена!»

Что касается юмора, то, надо полагать, старшие классы ориентировались на более серьезную работу, их учебную деятельность определяют будущие экзамены, поэтому юмор в контексте учебы они воспринимали не очень охотно. Кроме того, использование юмора и особенно сленга требует безупречного исполнения, ведь малейшее сленговое расхождение или несовпадения в понимании юмора может создать дополнительный барьер между коммуникатором и аудиторией.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило различие в мотивации выбора учебной программы на разных возрастных ступенях, что необходимо учитывать, как при разработке программ, так и при составлении аннотации к ним. Новые электронные средства обучения не только дополняют традиционную школьную программу, но и стимулируют развитие внутренней мотивации учения, опираясь, как было показано, на познавательные мотивы, стремление к самостоятельности и достижению поставленных целей.

Эффект когорты в изучении социальной интегрированности молодежи в контексте развития города

Радина Н.К.,
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
г. Нижний Новгород

Современное российское общество, пережившее на рубеже веков период радикальной социально -экономической трансформации, обрело новые формы социальности, которые продолжают шлифоваться и совершенствоваться. Как изменилось общество? Какими причинами следует объяснять свершающиеся изменения? Какова роль культурно-исторических условий в происходящих социально-психологических изменениях личности и группы? Эффект когорты в зарубежной психологии определяется посредством влияния культурно-исторических условий, которые формируют у большинства населения те или иные особенности, которые не объясняются иными причинами (*Кордуэлл* М., 2000). Периоды реформ с точки зрения исследовательского интереса особенно притягательны в контексте изучения эффекта когорт, в контексте изучения влияния исторических факторов на развитие индивида и групп.

Если иметь ввиду российские реформы конца XX – начала XXI веков, представляется, что особое воздействие они оказали на социальное функционирование общества, а именно на солидарность и альтруизм.

В предметном поле социальной психологии солидарность рассматривается с точки зрения групповой динамики, а также с точки зрения механизмов конституирования того или иного «качества» межличностных и внутригрупповых отношений (Worchel S., Cooper J., Goethals G., 1999). Среди наиболее востребованных социально-психологических трактовок - идеи Л.Мольм о роли взаимности в отношениях солидарности (Крупенникова Л.Ш., 2013; Якимова Е.В., 2011 и др.), где взаимность трактуется как результат специфически структурированного обмена типами социальной деятельности и ее продуктами между диадическими и сетевыми партнерами. Подобный обмен может быть односторонним, двусторонним или непрямым (опосредованным, генерализованным), при этом, по Л. Мольм, генерализованные (опосредованные) реципрокные обмены продуцируют более тесные интегрирующие связи между участниками, чем любая из форм прямого обмена (Molm L.D., 2010). При такой трактовке солидарности продуктивная возрастная социализация должна оказывать положительное влияние на солидарность, поскольку, взрослея, человек получает опыт (положительный при продуктивном решении возрастных

задач) прямых и опосредованных, взаимных и нереципрокных обменов. Таким образом, более высокие показатели солидарности, например, у пожилых, будут свидетельствовать об успешном решении возрастных задач, а молодежь, следовательно, будет более зависеть от других – не возрастных – факторов.

Альтруизм в социальных исследованиях определяется как поведение и мотивационная направленность индивида на помощь другим без ожидания получить в ответ вознаграждение (Worchel S., Cooper J., Goethals G., 1999). Обсуждаются биологические основания альтруистического человеческого поведения, в ряде исследований альтруизм противопоставляется эгоизму (Левит Л. З., 2012; **Социальная солидарность и альтруизм, 2014;** Hoffman M.L., 1981; Krebs D., 2002; Lacey H., 2002; и др.]. Согласно определению альтруизма, он менее очевидно связан с решением личностью возрастных задач, укоренен в более сложные комплексы социально-психологических детерминант.

С точки зрения социальной интегрированности молодежи в общество, а именно с точки зрения развития солидарности или альтруизма у молодых, существуют устойчивые взгляды на молодежь как группу, в большей степень центрированную на себе (то есть менее солидарную и менее альтруистичную).

Методология и методы исследования

В данном исследовании социальная интегрированность молодежи рассматривалась в контексте ее планов участия в развитии города. Кроме предпочтений и установок на активность, изучались показатели солидарности и альтруизма. В качестве определения солидарности была выбрана трактовка Л.Мольм, которая понимает солидарность как совокупность интегрирующих связей, возникающих между индивидами и социальными объединениями – группами членства (Molm L.D., Collet J.L., Schaefer D.R., 2007). Альтруизм в данном исследовании понимался как поведение и мотивация, связанные с бескорыстной заботой о благополучии других (Worchel S., Cooper J., Goethals G., 1999).

В качестве инструмента для изучения социальной интегрированности была использована анкета «Приоритеты городского развития», состоящая из 25 пунктов, описывающих возможные направления развития города. Участники исследования заполняли данную анкету трижды: в первом случае помечали те направления, которые, как им кажется, значимы для развития города с точки зрения всех горожан. Во втором случае – помечали те направления, которые представляются значимыми только им лично. В третьем случае – только те направления, которые кажутся привлекательными для активного персонального участия. Далее все анкеты были обработаны, кроме приоритетов в развитии города были вычислены:

коэффициент солидарности (определяет, насколько каждый респондент разделяет общие ценности в области развития города, коэффициент соотношения выборов «важно для большинства жителей» / «важно для меня»);

коэффициент активности или позитивного эгоизма (определяет, насколько каждый респондент готов быть активным в реализации своих приоритетов, коэффициент соотношения выборов «важно для меня» / «готов принять участие»);

коэффициент альтруизма (определяет, насколько каждый респондент готов реализовывать то, что он считает значимым для других, коэффициент соотношения выборов «важно для большинства жителей» / «готов принять участие»).

Исследование проходило в 2 этапа, значительно разделенных по времени. Первый этап – 2002 год – базировался на выборке в 516 человек (25% - молодежь до 30 лет, 35% - горожане от 31 до 60 лет, 40% - старше 60 лет). Второй этап – 2014 год – базировался на выборке 366 человек (30% - молодежь до 30 лет, 58% - горожане от 31 года до 60 лет и 12% - горожане старше 60 лет). Все участники исследования являются горожанами малых городов (г. Арзамас, г.Балахна, г. Бор, г. Выкса и др.) или жителями областного центра Нижегородской области (г. Нижний Новгород).

При сравнении данных анкеты, используемой на 2 этапах у различных возрастных групп (2 диагностических среза), планировалось выяснить, особенностями возрастной социализации или эффектом когорты объясняются показатели социальной интегрированности и установки в области развития города у горожан. В данной статье в центре внимания находится подгруппа городской молодежи (от 18 до 30 лет).

Социальное развитие в городе: молодежь на фоне других возрастных групп

С точки зрения перспектив развития города, современная молодежь Нижегородского региона (данные 2014 года) статистически значимо реже считает важной идею развития Нижегородской ярмарки, сохранения веры и храмов, социального обеспечения, чем пожилые горожане. В то же время международное сотрудничество и бесплатное образование – напротив, статистически значимо чаще, чем пожилые, называет среди приоритетов регионального развития. В целом, приоритеты развития территории у молодежи во многом совпадают с группой взрослых от 30 до 60, кто трудоспособен и в большей степени включен в социально-экономическую жизнь региона.

Если сравнивать у молодежной части выборки результаты 2 срезов (2002 и 2014 годы), то статистически значимо отличны показатели пунктов «Борьба с преступностью» и «Власть без криминала».

Данные отличия очевидно обусловлены «эффектом когорты», поскольку молодежь Нижегородского региона, участвующая в 2002 году в исследовании, оказалась свидетельницей и «криминальных разборок 90-х» и участия в региональных выборах криминальных авторитетов.

Что касается активности по реализации программ развития территории, согласно срезу 2014 года, молодежь выбирает ориентиры, схожие с выбором «средних взрослых», и более всего отлична от пожилых: молодежь статистически значимо активнее в желании заниматься дорогами, связью и бизнесом, а также противодействовать коррупции.

Если сравнивать показатели 2 срезов (2002 и 2014 годов), необходимо отметить существенное снижение желания молодых действовать по целому ряду позиций в области городского развития: в области экономических и культурных инициатив регионального правительства, поддержки ключевых предприятий региона, в области международного сотрудничества, контроля за чиновниками и карьерных устремлений столичного уровня. Две позиции имеют статистически значимую положительную динамику: бесплатная медицина и развитие дорог и связи.

Снижение активности молодежи (по крайне мере в области установок на активные действия) также обусловлены историческими условиями: за последнее десятилетие исследуемый регион имеет негативные показатели развития (Малых О.Е., Полянская И.К., Шамсутдинова А.Ф., 2012).

Активность, солидарность и альтруизм городской молодежи

Учет различных модальностей, заложенных в конструкцию анкеты, позволил определить, насколько в контексте проблем развития города и региона, участники исследования готовы проявить активность, солидарность и альтруизм. Как было описано выше, активность определялась готовностью респондента реализовывать те проекты, которые входят в сферу личностной значимости, солидарность – созвучием в понимании общих и личных приоритетов в развитии города, альтруизм – готовностью реализовывать те проекты, которые нужны городу/региону, но не входят в сферу личностной значимости (см. таблицу 3).

Согласно данным среза 2002 года, возрастная логика развития солидарности у исследуемых подгрупп несколько нарушалась на этапе «средней взрослости», но в целом логика возрастания солидарности по мере продвижения по жизненному пути оказалась реализованной. В 2014 году показатели солидарности у всех возрастных групп оказались существенно пораженными, в то же время драматический эффект разрушения солидарности у подгруппы респондентов «средней взрослости» был вновь повторен в более негативном и критическом формате.

Что касается активности и по итогам среза 2002 года, и по итогам среза 2014 года, наиболее оптимистичной и продуктивно эгоистичной оказывается подгруппа молодежи (наиболее высокие показатели по активности), а у подгруппы «средней взрослости» и по показателю активности наблюдается очевидный спад.

Если анализировать показатели альтруизма, то, согласно срезу 2002 года, показатели альтруизма демонстрировали положительную динамику от молодежной подгруппы к подгруппе пожилых, а в 2014 году лишь единичные случаи альтруизма можно было наблюдать исключительно на выборке пожилых.

В данном случае, при подобном снижении показателей социальной интегрированности для всех возрастных групп, очевидно идет речь об эффекте когорты: о влиянии таких культурно-исторических условий, при которых исследователи, проводя диагностику личности и групп, могут неожиданно получать результаты, нерелевантные как психологическим теориям, так и результатам предыдущих исследований, которые проходили в иных исторических рамках. Тем не менее на данном неблагоприятном фоне молодежная подгруппа выглядит относительно удовлетворительно, что позволяет судить об относительной социальной интегрированности молодежи в городское сообщество на фоне других возрастных групп.

Выводы

Анализируя показатели социальной интегрированности молодежи в контексте развития локальных территориальных сообществ в 2002 и в 2014 годах, к историческим детерминантам различий в системе ценностей и приоритетов в области регионального развитии, определяющим эффект когорты, следует отнести депривацию чувства безопасности. В 2002 году депривация чувства безопасности была вызвана последствиями ряда событий, преступлений и судебных процессов, связанных с «приходом во власть криминала», что сказалось на особенностях формирования системы ценностей молодежи.

В 2014 году у молодежи существенно снизились установки на активность в контексте развития города (особенно в инновационных областях городского развития), что также согласуется с низкими темпами развития Нижегородского региона. Депривированное чувство безопасности иначе проявляет себя в 2014 году: не на уровне ценностей, а на уровне установки действовать молодежь предполагает борьбу с коррупцией (в широком контексте: в образовании, в социальном обеспечении и т.д.) и борьбу за бесплатную медицинскую помощь.

За исследуемые 12 лет резко упали показатели солидарности и альтруизма у всех возрастных групп, в том числе и у молодежи, однако показатели «позитивного эгоизма», активности для себя, за

изучаемый период изменились не принципиально. Наиболее уязвимой в области социальной интегрированности, по нашим данным, оказалась не молодежь, а группа взрослых от 30 до 60 лет. Таким образом, эффект когорты при изучении социально-психологических феноменов наиболее вероятно обнаруживается при изучении показателей, зависимых от экономических и политических макро-факторов.

Литература

Кордуэлл М. *Психология. А – Я*: *Словарь-справочник*. Пер. с англ. К. С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, *2000*.

Крупенникова Л.Ш. Социальная солидарность и моральная идентичность в контексте социологии эмоций (библиографический обзор) // Южно-российский форум. 2013. №1 (6). С. 81 – 92.

Левит Л. З. Счастье, эгоизм, альтруизм: парадоксы взаимодействия // Психология. Социология. Педагогика. 2012. №7. С. 10 – 19.

Малых О.Е., Полянская И.К., Шамсутдинова А.Ф. Оценка уровня социально-экономического развития городов-миллионников как степень реализации административного ресурса // Вестник ЮУрГУ, №30, 2012. С. 14-20.

Социальная солидарность и альтруизм: Социологическая традиция и современные междисциплинарные исследования: РАН. ИНИОН. Центр социальных науч.-информационных исследований. Отд. социологии и социальной психологии; Отв. ред. Ефременко Д.В. М.: Эдиториал УРСС, 2014.

Якимова Е.В. *Социальная солидарность* в *ракурсе западной социальной психологии //* Социологический ежегодник, 2011 / Ред. и сост. Н.Е.Покровский, Д.В.Ефременко. М.: ИНИОН РАН. 2011. *С. 69 – 94.*

Hoffman M.L. Is altruism a part of human nature? Journal of Personality and Social Psychology. 1981. V. 40. P. 121 - 137.

Krebs D. Adaptive altruistic strategies // Behavioral and Brain Sciences. 2002. V. 25. P. 265-266.

Lacey H. Teleological behaviorism and altruism// Behavioral and Brain Sciences. 2002. V.25. P. 266 - 267.

Molm L.D. The structure of reciprocity // Social psychology quarterly, 2010. V.73. №2. P. 119 - 132.

Molm L.D., Collet J.L., Schaefer D.R. Building solidarity through generalized exchange: a theory of reciprocity // *American Journal* of *Sociology*. 2007. Vol.113. P. 205 – 242.

Worchel S., Cooper J. Goethals G. Social Psychology. Nelson-Hall Series in Psychology. Chicago: Wadsworth Publishing, 1999.

Проблемы оценивания в современной школе

Романов И.В.,
Российский Государственный
Социальный Университет,
г. Москва
Наумцева Е.А.,
НИУ «Высшая школа экономики»,
г. Москва

Сегодня мы наблюдаем не просто процесс ускорения научного прогресса, а формирование принципиально нового типа ментальности современного человека. «Жизнь в сети», принципиальная доступность любого знания вне системы «учитель-ученик», разрыв ментальности между поколениями, «комиксовость» мышления, сокращение временной транспективы и проектное отношение к жизни современного человека требуют принципиального изменения всей системы образования. В современной ситуации принципиальный консерватизм средней школы внезапно превращается из ресурса в мощное ограничение.

В данной статье рассматривается одна из ключевых проблем современной средней школы – проблема оценивания учебной деятельности. Целью представленного ниже исследования были выявление и анализ факторов, влияющих на внедрение новой методики оценивания учебной деятельности и учебных достижений школьников.

Методология исследования

Полевая часть исследования проводилась в 3 этапа.

18 экспертных интервью с учителями-методистами и представителями административных структур системы образования г.Москвы**.**

2) 24 фокус-группыс учителями, родителями и школьниками в 8 московских школах.

3) Анкетирование 211 школьников и 156 учителей.

Анализ полученных результатов

Общая оценка ситуации с оцениванием

По результатам опроса суммарная доля учителей, не удовлетворенных сегодняшней системой оценивания в школе, составляет 57% (52% - дали ответ «Скорее не удовлетворяет», 5 % - «полностью не удовлетворяет»). Однако насколько серьезна эта потребность в изменениях?

Большинство учителей под изменениями вовсе не имеют в виду коренную перестройку системы оценивания. Речь идет о «некоторых изменениях», делающих ее более удобной и комфортной для «пользователей» (60%).

На фокус-группах в дискуссиях учителей также постоянно доминировала мысль: да, система устарела, изменения нужны, но это должны быть небольшие изменения, не затрагивающие суть оценивания, поскольку «не сломалось окончательно – не чини». Система должна стать более удобной (для учителя!), не претерпевая каких-либо ключевых изменений.

Что касается школьников, то здесь ситуация несколько более мягкая. Суммарное количество полностью и частично не удовлетворенных системой оценивания старшеклассников несколько меньше, чем учителей (43%). А полностью неудовлетворенных – значительно меньше (18%).

Если говорить о необходимости изменения системы оценивания, то результаты старшеклассников представлены ниже:

«Необходима ее серьезная переработка»-18%

«Пришло время внести некоторые изменения»-51%

«Не стоит ничего менять: любые изменения ухудшают ситуацию»-31%

Примерно такую же картину дает общение со старшеклассниками на фокус-группах. В целом отношение к системе оценивание умеренно критичное, с позиции «мы в этом выросли и привыкли, но кое-что можно изменить».

Выявленные проблемы

Среди старшеклассников максимальные доли ответивших (51,3% и 50%) приходятся на «Влияние низких оценок в прошлом на сегодняшнюю успеваемость (например, получив двойку по контрольной в начале четверти/триместра, невозможно получить пять в итоге)» и «Эффект репутации (отличникам легче получать высокие оценки, чем троечникам)». Речь идет об одной и той же проблеме: субъективно ощущаемой невозможности/трудности измениться, о демотивирующем влиянии «меня прошлого» на «меня настоящего».

Ситуация с представлениями педагогов о проблемах, существующих в системе оценивания сложнее. В рамках экспертных интервью и фокус-групп были выделены основные проблемы и противоречия, актуальные для педагогов. Анкетирование, в свою очередь, позволило определить, насколько актуальна для учителей та или иная проблема.

В результате мы имеем достаточно большой разброс оценок актуальности той или иной проблемы.

Прежде всего выделяется проблема, которая с точки зрения педагогов определена ответами №2 и №1 («Сжатость шкалы оценивания»,76% и «Проблема «запретных двоек», 65%). Практически все фокус-группы с учителями начинались с монолога на тему:

«Да, существующая система оценивания никуда не годится. Прежде всего потому, что она очень узкая – практически трех-бальная. И это приводит к очень неприятным последствиям. Во-первых, очень сложно отличить «почти пятерку» - это четыре, и «недо-четверку» - это тоже четыре. Во вторых,у нас нет инструмента, чтобы оставить ученика, неосвоившего материал, поработать над ним еще – двойки и единицы если и не запрещены, то точно не приветствуются. В третьих, среди «троечников» есть «честные», заработавшие свою тройку, и есть достаточное количество двоечников, получивших эту оценку «за так».

На втором местепо степени актуальности стоит проблема, которая, напротив, не очень активно обсуждалась в рамках фокус-групп. Это проблема сугубо организационного свойства, связанная с большим количеством субъектов внешнего контроля. («Несогласованность действий по «внешнему» контролю, КИМы приходят из разных источников, разные по качеству и содержащемуся контенту», 53%). Основная претензия – несогласованность контента этих инструментов между собой и со школьной программой.

На **третьем месте** в сознании респондентов находится проблема «разного веса» оценок в зависимости от глубины изучаемого материала (51%), и на **четвертом** – проблема оценок за достижения по предметам, связанным с природными способностями (46%).

Подход педагогов к проблемам оценивания сугубо эгоцентричен. В обоснованиях важности той или иной проблемы на фокус-группах явственно слышен подтекст «это мешает нам работать» и почти никогда не звучит «это плохо влияет на развитие ученика».Так, например, важность проблемы «Акцентирование ошибок, а не успехов в процессе оценивания» (п.5) осознается всего 18% учителей.

В целом, если обобщить результаты всех трех этапов исследования, можно сформулировать следующие проблемы, существующие в системе оценивания школьников.

1. Сжатость шкалы оценивания

Используемая сегодня фактически трехбалльная шкала(3-5 баллов) не дает возможности точно отразить уровень компетенций ученика. Она не позволяет ни оценить успех ученика выше норматива (5+), ни отличить нюансы «уже не хорошо, но еще не отлично». Большинство педагогов настаивают на введении более точных измерительных механизмов.

2. Проблема «запретных двоек»

В сегодняшней ситуации «1» и «2» не являются легитимными оценками в школе. Причин тут несколько- и прямой запрет администрации, и экономическая невыгодность для учителей, и опасения за учеников, которых наказывают родители.

В результате тремя баллами оценивается, во-первых, удовлетворительные знания, и во-вторых, неудовлетворительные, при условии, что двойки в аттестат не ставятся. Фактически это приводит к тому, что группа учеников с оценкой «удовлетворительно» становится неким фантомом, поскольку в ней в большой доле присутствуют ученики, успехи которых удовлетворительными никак не назовешь.

3. Смешивание в рамках единой отметки разных функций оценивания.

В частности, это касается оценивания знаний и оценивания социальной активности (мотивация к учебе, сверхнормативная активность, проявление инициативы в выборе объема и трудности заданий, внеклассная и внешкольная активность).

Речь идет о конфликте двух разных функциях отметки. С одной стороны, это педагогический инструмент, стимулирующий ребенка к развитию. И с этой точки зрения поставить ребенку «хорошо», если он поработал лучше, чем обычно – правильный педагогический прием.С другой стороны, отметка – это инструмент объективного измерения компетенций ребенка. В этом случае отметка – уже не результат сравнения его с самим собой в прошлом, а результат сравнения успехов ребенка с успехами других детей и с объективными стандартами этих успехов.

4. Разный «вес» оценки в разных ситуациях

«Отличная» отметка в одной ситуации может соответствовать «удовлетворительной» в другой – в зависимости от глубины изучения программы в конкретной школе, классе или у конкретного учителя.

С одной стороны, вполне естественно ожидать, что за один и тот же уровень учебных успехов по математике в математическом лицее ребенок получит оценку ниже, чем в обычной школе.С другой стороны, при постоянной угрозе появления среднего балла аттестата как критерия поступления у многих детей и родителей появляется мотивация уйти в «школу попроще», где ребенок за тот же уровень усилий будет получать более высокие отметки.

5. Исторический аспект рубежной оценки

Рубежные оценки за четверть и год отражают не актуальный уровень знаний по предмету, а историю его изучения учеником. Многие учителя так прямо и говорят: да, оценка за год – это не отражение знаний, а отражение того, как ребенок работал в году.

Это отражает противоречие между функцией оценки как педагогического инструмента и функцией ее же как отражения знаний. Рубежные оценки – торжество победы «педагогическо-инструментальной» функции, когда оценивается процесс, а не полученный результат. С другой стороны, явно выражен и отражается в анкетах старшеклассников демотивирующий эффект «средневзвешенной» сути рубежной оценки. Школьник вполне резонно рассуждает, что если он – как ни старайся! - не может получить высший балл, потому что его «тянут вниз» прошлые низкие баллы, то к чему стараться вообще. Отсюда на первое место в ответах выходит недовольство «тормозящим» действием прошлых отметок и «эффектом ореола».

6. Акцентирование ошибок, а не успехов в процессе оценивания.

«Вычитательная» система оценивания, когда от нормативного качества компетенций отнимаются баллы за ошибки, фиксирует школьников на негативном характере обучения. С одной стороны, такой подход имеет вполне определенное психофизиологическое обоснование, поскольку мотивация избегания неудачи вполне реально работает в коллективистических культурах. С другой стороны такая система делает главной ценностью установку «не делать ошибок». А современная жизнь требует от успешных людей умения рисковать, не бояться ошибок, а просто извлекать из них уроки. Таким образом, существующая сегодня система в определенном смысле формирует жизненные стратегии, диаметрально противоположные стратегиям успешной личности.

7. Отсроченность для ученика обратной связи в форме отметки

Между учебным действием и отметкой подчас проходит столько времени, что отметка теряет всякий психологический смысл. На фокус-группах ученики часто говорили о том, что если отметка озвучивается через несколько дней после вызвавших ее действий, то она чаще всего совершенно не соот-

носится с этими действиями, а скорее приводит к изменению отношения к предмету/учителю. Однако для учителей это не является осознаваемой проблемой.

8. Непроработанность системы оценивания мета-предметных компетенций

Несмотря на декларирование важности развития «личностных» компетенций школьников, система оценивания их (от КИМов до технологии выставления и дальнейшего учета оценок) до сих пор фактически не проработана. Об этом регулярно возникает вопрос на «учительских» фокус-группах. Подчеркивается практически полное отсутствие методической литературы как по самим мета-предметным навыкам, так и по технологиям их оценивания.

9. Воспринимаемая несправедливость балльной оценки по предметам, ориентированным на «природные данные»

К предметам, которые невозможно «выучить», относятся, прежде всего, физкультура, рисование, музыка и т.п. Это предметы, ориентированные на поддержку и развитие природных способностей ребенка. Балльная оценка по ним часто приводит к стрессовым ситуациям, когда ребенок понимает, что ему что-то «не дано», но тем не менее хочет быть отличником в том числе и по этим предметам.

10. Объектная позиция учеников

Большинство механизмов оценивания – это оценка со стороны учителя. Ученики практически не принимают участия в этом процессе. И хотя для самих учеников, по результатам обсуждений, это не является большой проблемой (скорее, удобной и устоявшейся практикой), с точки зрения педагогов эта ситуация требует изменения.

11. Отсутствие обратной связи в учебном процессе

В нормативных документах средней общеобразовательной школы указано, что школа оказывает образовательные услуги населению. С этой точки зрения не только учитель должен оценивать успехи ученика, но и ученик и родители имеют право оценивать качество оказываемых им услуг. Сегодня же ученик и его родители не имеют инструментов для оценки учебного процесса или прямого влияния на него.

12. Несогласованность действий по «внешнему» контролю

Педагоги обращают внимание на то, что КИМы приходят к ним из 4-х разных источников, разные по качеству и содержащемуся контенту. Это проблема скорее сугубо организационного свойства, связанная с большим количеством субъектов внешнего контроля. («Несогласованность действий по «внешнему» контролю, КИМы приходят из разных источников, разные по качеству и содержащемуся контенту»).

13. Слабая проработанность технологических решений

Так, например, прекрасная идея с электронным дневником часто создает проблемы из-за «обрушения» серверов, недоступности для ученика записей домашних заданий и необязательности некоторых преподавателей, фиксирующих в дневнике оценки с существенным опозданием.

Возможные решения в сфере оценивания

Ниже приведены краткие результаты обсуждения возможности и последствий внедрения этих решений, которое проводилось в рамках фокус-групп.

Увеличение размерности шкалы оценивания

Фактически трех-балльная шкала, вызывая достаточно спокойное отношение детей и родителей, совершенно не устраивает педагогов. Причем предлагается масса разных вариантов, но преобладают среди них два.

Увеличение до 5 баллов

Речь идет о том, что необходимо разрешить ставить единицы и двойки. Причем ставить не только в текущем режиме, но и в качестве рубежных отметок (четверть/триместр/год), и в аттестат. Иначе проблема останется, потому что текущая двойка не будет иметь никакого значения – учителю все равно придется ее исправлять.

Плюсы: отражение знаний становится объективным, исчезает проблема запретных двоек, оценку три получает только тот, кто ее заработал.

Минусы: мощное сопротивление школьной традиции. Формально система не меняется, поэтому сохраняются связанные с ней ожидания. Запрет на двойки останется в виде «морального императива». Кроме того, возможность ставить 2 и 1 в аттестат потребуют изменения инструктивной базы на федеральном уровне.

Увеличение до 10 и более баллов

Сильная сторона такого решения в том, что измерение становится более точным. Кроме того, субъективная практика оценивания и так уже де факто опирается на 10-бальную шкалу. Поэтому переход на 10-бальную шкалу оценивания вряд ли вызовет серьезные психологические проблемы.

Риски. Десятибалльная шкала «неэмоциональна». Там нет смысловой нагрузки баллов, таких как «троечник», «хорошист», «отличник». По мнению некоторых учителей, это будет снижать мотивацию к получению более высокой отметки.

Другой риск, по мнению школьников, заключается в том, что высшая отметка становится более дифференцированной. Мотив для отличника в том, чтобы получить не просто высокий, а именно высший балл, который в случае введения десятибалльной шкалы будет получить гораздо труднее.

Разделение оценок, обеспечивающих контрольную и мотивирующую функцию

В «старой» школе уже существовали оценки, отражающие знания и прилежание.

Возможности. а) вторая оценка ставится по каждому предмету за дополнительную активность и таким образом идет в журнал. б) вторая отметка за дополнительную активность суммируется по всем предметам и идет в журнал/аттестат отдельной строкой.

Риски. Прежде всего, риски связаны с непонятностью влияния второй отметки на возможность поступления. Будет ли она учитываться? Если нет, она не окажет никакого влияния на мотивацию школьника.

Другой риск связан с повышением субъективности в рамках второй оценки. Если это чистый «педагогический инструмент», то учитель волен использовать его как угодно. А если вторая оценка будет не только мотивирующим фактором для ученика, но и давать бонусы к поступлению, то это открывает широкое поле не только для субъективности, но и злоупотреблений.

Связь оценки и уровня глубины изучения материала

В этом случае ребенок получает не только 4 или 5, но 4A или 5D – в зависимости от уровня глубины изучения предмета. Сильные стороны очевидны: оценка становится сопоставимой в рамках разных школ, классов и программ.

Возможности. Самостоятельный выбор учеником уровня изучения, использование стратов по предметам.

Слабые стороны. Эмоционально негативное отношение учеников к обучению на «низкоуровневых программах». Огромный объем работы для подготовки программного и методического материала (фактически, потребуется 3-4 программы и набора критериев вместо одного).

Риски. Путаница при переходе ученика с одного уровня изучения предмета на другой, особенно высокоуровневый. Непонятно, как «догонять» неосвоенный материал в случае желания повысить уровень.

Переход от временной шкалы к целевому оцениванию

Оценка не за период времени (четверть, год), а за содержательный раздел программы. Таким образом, уходит «оценка за работу» в виде среднего арифметического всех оценок за временной период, которая так ограничивает школьников.

Сильные стороны. Такой подход даст возможность использовать оценку как более или менее объективный критерий знаний учащегося по разделу программы, не «замусоренный» историческим аспектом отношений. Если ученик сейчас решает квадратные уравнения на 5, то какая нам разница, что вначале он получил по этой теме несколько двоек?

Возможности. Такой подход позволяет сделать принципиально пересдаваемой любую оценку без учета прошлых оценок по этой теме.

Риски. Если любая оценка становится принципиально пересдаваемой, это может демотивировать ученика в текущей деятельности. По аналогии с учебой в ВУЗе: зачем учиться в семестре, если в конце можно все выучить и сдать?

Ограничения исследования

Основное ограничение, которое накладывает методология исследования на интерпретацию полученных результатов – это невозможность экстраполяции выводов за пределы города Москвы. Московские школы довольно специфичны. Для получения валидных результатов, которые можно распространить на страну в целом, необходимо значительно расширить географию исследования.

Второе ограничение заключается в том, что представленные в тексте возможности оптимизации системы оценивания опираются только и исключительно на результаты исследования. Для того, чтобы создать оптимальную систему, пригодную к внедрению, учета мнения учителей, учеников и родителей совершенно недостаточно. Необходима серьезная научная проработка проблемы, серьезная апробация результатов.

Третье ограничение касается результатов исследования, полученных в работе со школьниками. Эти результаты валидны исключительно для старших классов, на которых и проводилось исследование. Ученики до 8 класса включительно могут иметь несколько иной набор установок.

Выводы

В целом школьное сообщество понимает, что существующая сегодня система оценивания школьников морально устарела и требует определенной реконструкции.

Основной проблемой для школьников в области оценивания является проблема влияния прошлых оценок на сегодняшние и связанная с этим невозможность получить объективную оценку сегодняшних знаний.

Наиболее актуальными проблемами для учителей являются:

Сжатость шкалы оценивания

Разнородность присылаемых извне измерительных материалов

Разный вес оценок в зависимости от глубины изучаемого материала

Проблема оценок за достижения по предметам, связанными природными способностями ученика

Методология оценивания – это методология перевода векторной величины (оценка по многим факторам – координатам многомерного пространства) в скалярную – единую оценку по блоку компетенций. Поэтому «внутренняя» оценка, как отражение этого развития, должна быть максимально многомерной.

Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки новой системы оценивания.

«Нянечные дети»: особенности взаимодействия со сверстниками

Романовская М.А.,
НОЧУ гимназия «Мастер-класс»,
г. Москва

Представители финансовой элиты общества стремятся к благополучию своих детей во всех сферах жизнедеятельности. Статус родителей с высоким уровнем материального благосостояния определяет линию социального развития их детей. Иллюстрацией этого тезиса может стать новый взгляд на концепцию развития Н.Н. Нечаева, изложенный им на одном из семинаров ИП РАН (http://www.ipras.ru). Демонстрируя разные линии развития личности в современном обществе, автор в одну из них включил следующие элементы: няня- частная школа – зарубежный ВУЗ и т.п. Действительно, социологи констатируют, что с ростом численности «среднего класса» в России популярность нянь и гувернанток, как формы реализации родительского труда, возрастает. Термин *родительский труд* не получил широкого распространения в психологии. Однако социологи считают, что это – особый вид трудовой деятельности по рождению, уходу, воспитанию, обучению и развитию детей, их социализации и дальнейшей профессионализации, выполняемой родителями, родственниками и специалистами социальной сферы репродукции на всех стадиях воспроизводства человеческих ресурсов – от перинатальной до инкорпоративной (Багирова, Шубат, Пшеничникова, 2013). С их точки зрения модифицированной формой родительского труда является *делегируемый родительский труд*. То есть когда профессионалам передаются на определенный период времени какая-то часть либо полностью все родительские функции. Они считают, что специфичной характеристикой этого вида труда является наличие двух компонентов: эмоционально-психологической и материально-затратной составляющих. При передаче родительских функций наемному работнику материально-затратная составляющая остается у родителей, а эмоционально-психологическая в большом объеме достается няне. Няня, в отличие от мамы, не может строить свою работу с ребенком по собственному плану, она должна подчиняться требованиям работодателя. Признание и значимость её заботы о ребенке в обществе практически не реализуется.

В более ранних публикациях автора были приведены результаты исследований, выполненных совместно с Т.В. Дробышевой и раскрывающих специфику взаимодействия наемного работника (няни) и мамы в семье. Так, нами было обнаружено, что перенос мамой ребенка раннего возраста своих функций на няню в сочетании с отсутствием «делегирования соответствующих полномочий», с дистанционным контролем за ее деятельностью, а также недоверием к ее действиям, уверенностью в «материальном» стимуле выбора няней работы, могут быть рассмотрены как негативные факторы влияния мамы на социализацию ребенка на следующих этапах его развития. Воздействие няни в данном случае заключается в принятии ею функций матери, чрезмерной заботе о благополучии ребенка, проявляемой в ограничении его контактов со сверстниками. Комбинированный эффект установок мамы и няни приводит к формированию эффекта «нянечных детей» (Дробышева, Романовская, 2011).

На поисковом этапе исследования нами были обнаружены некоторые психологические особенности детей, воспитывающихся в раннем возрасте няней (Романовская, 2013). На следующем этапе работы мы предположили, что эффекты воспитания няней с рождения и до 3 лет, должны включать и особенности взаимодействия «нянечных детей» со сверстниками. Социально-психологические характеристики (уровень притязаний, самооценки, эмпатии, тревожности) самих детей здесь будут выступать в качестве личностных детерминант изучаемого поведения.

В исследовании принимали участие дети от 5 до 6 лет (80 чел.), разделенные на две группы по 40 чел. Первая группа – экспериментальная включала дошкольников, в воспитании и уходе которых участвовала няня (от 0 до 3 лет). Вторая группа – контрольная. В нее вошли дети, воспитывающиеся в

раннем возрасте без участия няни. Все дети из полных семей. Участие бабушек (замена мамы в раннем возрасте) исключалась.

Программа исследования включала следующие методы и приемы. Для выявления социометрического статуса детей в группе сверстников применяли метод социометрии. Стратегии взаимодействия детей со сверстниками в разных ситуациях жизнедеятельности в группе детского сада изучались с помощью нестандартизированного наблюдения. Также в работе применялся метод проблемных ситуаций (экспериментальная ситуация «игра в мозаику»), включающий стандартизированное наблюдение за совместной деятельностью детей (авт. Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова). Дополнительно проводилась беседа с каждым ребенком. Для измерения уровня самооценки использовали методику «Лесенка» (авт. В.Г. Щур), для выявления уровня притязаний – «Конверты» (автор. вариант). Методика «Как бы ты поступил» (авт. Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) применялась с целью выявления степени совпадения понимания и представлений о нормах и правилах поведения в общественных местах с реальным поведением в группе. Стратегии взаимодействия со сверстниками, способность проявлять эмпатию измеряли с помощью методики «Незаконченные истории» (авт. Е.О.Смирнова, В.М.Холмогорова). Для понимания, насколько адекватно дошкольник воспринимает эмоциональные состояния окружающих, была использована методика «Эмоциональные лица» (авт. Н.Я.Семаго). Уровень тревожности, её проявление в ситуациях взаимодействия с окружающими оценивали с помощью «Теста тревожности» (авт. В.Амен, Р.Тэмпл, М.Дорки). Для изучения направленности интересов применили методику «Цветик - семицветик» (авт. И.М. Витковская). С целью выявления особенностей конкретно-личностного отношения с окружающими, некоторых поведенческих характеристик черт личности была использована проективная методика Рэне Жиля.

Все данные были внесены в матрицу и обработаны в статистической программе SPSS.22. Для выявления различий применяли критерий Краскела –Уоллиса. Описательная статистика использовалась для анализа распределений. Корреляционный анализ опирался на критерий Спирмена.

В связи с ограничениями объема публикации, ниже будут представлены только некоторые из полученных результатов.

Результаты исследования. Одна из задач исследования преследовала выявление различий в проблемных ситуациях игрового взаимодействия со сверстниками у детей из контрольной и экспериментальной группы.

Итак, нами были обнаружены различия между предпочитаемыми стратегиями взаимодействия со сверстниками у детей из контрольной и экспериментальной групп. Так, в сфере непосредственного взаимодействия выявлены различия, связанные с направленностью взаимодействия, инициативностью, самостоятельностью ребенка в процессе игры, а также в реакциях на успех сверстника, способности сопереживать.

В качестве личностных детерминант исследованного поведения изучались уровни: притязаний, самооценки, эмпатии и тревожности в нескольких сферах (ребенок со взрослым, игра со старшими детьми, ребенок с матерью и младенцем). Результаты показали, что по критерию предшествующего успеха/неудачи при измерении уровня притязаний в экспериментальной группе все ответы распределились поровну. У половины детей успех влияет на выбор более трудных заданий, а у второй половины – нет. В то время как, 2/3 детей контрольной группы демонстрируют зависимость от успеха, а если они получают «неуспех», то отказываются от выполнения задания или снижают степень сложности. Для них характерен устойчивый уровень притязаний, мало подверженный ситуационным влияниям успеха и неудачи (57%). Для 73% «нянечных детей» характерен неустойчивый уровень притязаний, а 63% из них демонстрируют низкую самооценку. В контрольной группе на 20% меньше детей, имеющих низкий уровень самооценки. В сфере взаимодействия половина детей контрольной группы отмечают, что любят играть со старшими детьми, в то время как в экспериментальной группе 62% респондентов избегают взаимодействия с детьми. Интересно отметить, что в группе «нянечные дети» 78% дошкольников негативно реагируют на ситуацию «мама с маленьким ребенком», а в контрольной группе наоборот, 57% из них демонстрируют позитивную реакцию.

Результаты медианного анализа направленности межличностного взаимодействия показали. Что 65% «нянечных детей» в ситуациях взаимодействия с другими детьми, ориентированы на себя, а 70% их сверстников из второй группы демонстрируют направленность на другого. Проявление самостоятельности и независимости обнаружено у 33% детей из экспериментальной и 50% детей из контрольной группы. Следовательно, зависимое (от взрослого) поведение детей характерно в большей степени детям, воспитывающимся в семье с наемным работником (няней). Как показали наши исследования профессиональной деятельности современных российских нянь, все они предпочитают изолировать воспитанников от сверстников в конфликтных ситуациях на детской площадке, подменить общение воспитанника с другими детьми общением с собой (Дробышева, Романовская, 2011, 2014 и др.). Все няни, принимавшие участие в наших исследованиях, стараясь защитить воспитанника от возможных травм и разочарований, активно включаются в процесс его взаимодействия со сверстниками, решая

вопрос о прекращении игры или ее развитии.

В ситуациях, когда другой ребенок успешно справился с заданием, больше половины детей из контрольной группы адекватно отреагировали на успех, т.е. радовались поздравляли другого. Дети из экспериментальной группы постарались не заметить (или сделали вид, что не заметили) успеха другого ребенка. Также 63% из них неадекватно реагировали на успех ровесника в совместной деятельности. Обнаружено, что проявление эмпатии характерно для детей контрольной группы (78% из них сопереживают сверстнику). Распределение уровня эмпатии в экспериментальной группе показало следующее: 50% детей проявили сочувствие к другому, 25% из них были равнодушны, а 25% неадекватно отреагировали. Способность к сопереживанию и сочувствию, степень выраженности этих чувств по отношению к другому человеку формируется с раннего детства и зависит от образцов поведения значимого взрослого. Наши исследования профессионального взаимодействия няни с воспитанником показали, что большинство из них не считает нужным заниматься формированием способности ребенка к эмпатии. По их мнению, это должны делать родители (которые редко видят ребенка) или он сам. Возможно по этой причине просоциальное поведение не характерно для детей из экспериментальной группы, в то время как их сверстники из контрольной группы демонстрируют его.

Данные медианного анализа наиболее предпочитаемых стратегий межличностного взаимодействия в двух группах детей показали следующее. Стратегия «сотрудничество» наиболее предпочитаемая в контрольной группе (63%) по сравнению с экспериментальной (43%). Навыков компромисса в экспериментальной группе детей не обнаружено (0%). В контрольной же группе данной стратегией владеют 63% детей. А вот избегание, наоборот, предпочитают дети из экспериментальной группы (58% - экспериментальная, 28% - контрольная).

Способность проявлять инициативность в организации совместной деятельности со сверстниками в группе продемонстрировали в равной степени дети из двух групп.

Обобщая полученные результаты следует отметить, что особенности взаимодействия со сверстниками в группе детей, воспитывающихся в раннем возрасте с нянями, указывают на их более низкий уровень социально-психологической зрелости, которая понимается как «различные процессы и состояния соотнесения себя с другими людьми, ближайшим социальным окружением, малыми и большими группами и т.п. К ним относятся, например: способности к произвольной регуляции (саморегуляции) своего поведения по отношению к другим людям и среди людей (в группах); многообразные рефлексивные способности, начиная с адекватного отражения характеристик других людей; эмпатические способности к децентрации и т.п.» (Журавлев, 2007, с. 218). С нашей точки зрения данный вид зрелости может измеряться в трехвекторной системе координат: «направленность на себя - на другого», «автономность, самостоятельность – зависимость», «способность к эмпатии» (в дошкольном возрасте - «сопереживание – равнодушие»). В данном случае, степень выраженности измеряемых показателей позволяет определить уровень социально-психологической зрелости личности исследованных детей. Так, «нянечные дети» предпочитают общение с взрослым взаимодействию со сверстником. Они любым способом привлекают их внимание (педагога, воспитателя, помощника воспитателя), в том числе, предлагая свою помощь по уборке группы или организации процесса питания. Данные дети готовы в любой момент включиться в совместную деятельность со взрослым, проигнорировав сверстников. В восприятии «нянечных детей» другие дети не принимают их, не хотят с ними дружить, делиться игрушками, что влияет на их предпочтение находиться дома, а не в детском саду. Дети из контрольной группы опережают «нянечных детей» в способности решать социальные задачи, ориентироваться в происходящем. Они более самостоятельны, реже обращаются за помощью к взрослому, проявляя более высокий уровень социально-психологической зрелости.

Литература:

Багирова А.П., Шубат О.М., Пшеничникова М.М. Родительский труд: специфика анализа и управления. Екатеринбург: УрФУ, 2013.

Журавлев А.Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии /Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 198-222.

Дробышева Т.В., Романовская М.А. Взаимодействие со сверстниками «нянечных детей» как показатель социально-психологической незрелости формирующейся личности // Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. М., 2011. С.90.

Дробышева Т.В., Романовская М.А. Современная няня в российской семье: наемный работник или член семьи? // Семья, брак и родительство в современной России. М.: Когито-Центр, 2014. С. 79.

Романовская М.А. Психологический портрет «нянечного ребенка»: положительные и отрицательные эффекты присутствия няни в раннем возрасте // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология — наука будущего». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 534.

Психологические особенности детей, воспринимающих базовые религиозные конструкты

Рощупкина Е.И.,
Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия,
г. Самара

Ключевые слова: младшие школьники, эмоционально-семантические реакции, конфессиональные понятийные стимулы, религиозное сознание, этнопсихологические особенности.

Аннотация: в статье рассматривается психолого-педагогическая, социальная проблема, касающаяся вопросов становления религиозного сознания личности детей из разных конфессиональных групп. Раскрыты отношения младших школьников к основным религиозным понятиям, обнаружено общее и специфическое для разных групп детей, дифференцированных по конфессиональной принадлежности.

Psychological features of the children perceiving basic religious constructs

Roshchupkina E.I.

Keywords: younger school students, emotional and semantic reactions, confessional conceptual incentives, religious consciousness, ethnopsychological features.

Summary: In article the psychology and pedagogical, social problem, concerning questions of formation of religious consciousness of the identity of children from different confessional groups is considered. The attitudes of younger school students towards the basic religious concepts are opened, it is revealed children, general and specific to the different groups differentiated on confessional accessory.

Известно, что в результате длительного исторического процесса, активного увеличения численности людей и их массовых перемещений постепенно складывались все более изолированные друг от друга устойчивые племенные общности, по мере самостоятельного развития которых формировались отличные друг от друга этнокультурологические сообщества, языки, культуры. Все, что люди изобрели, сконструировали, воспели, воплотили в живописи и увековечили в камне, являлось их материальной и духовной культурой, олицетворяло их религию, мировоззрение, систему ценностей, этикет, моральные нормы поведения [4]. Анализ общего и самобытного в культуре разных народов привел к поиску универсальных механизмов, детерминирующих развитие человеческого общества. Культура стала изучаться не сама по себе, а в контексте общественного взаимодействия людей, как способ приспособления к среде, воздействия на нее и актуализации сущностных сил человека. Культура не только обеспечила приспособление к физической среде обитания, но и являлась средством регулирования социальной [3].

Истоки социально-психологического знания отчетливо обнаруживаются уже в философских трактатах древности, например, «Государство» Платона, «Политика» и «Риторика» Аристотеля, «Беседы и суждения» Конфуция. Это убедительные и не единственные свидетельства того, что история социально-психологического мышления так же стара, как и попытки понять природу взаимоотношений человека и общества и найти способы их регуляции [1]. К осмыслению человека через призму его социальной жизни и отношений ученые подходили весьма осторожно, используя не обобщенный термин культура, а такие понятия как обычаи, традиции, культовая практика, религиозные верования. Этнические особенности психики людей уже в античный период интересовали философов и историков, однако систематические исследования этого вопроса появились сравнительно недавно и относятся к концу XIX – началу XX столетия. Термин этнология впервые появился в 1838 году и первоначально был использован в сравнительно-исторических обзорах примитивно организованных культур. Термин антропология был введен в 1855 году для сравнительного описания морфологических и физиологических характеристик народов. В дальнейшем антропология подразделилась на две ветви: биологическую (биоантропология) и социальную (антропосоциологию).

Первые научные работы по «психологии народов» выполнили М.Лацарус, Г.Штейнталь (1860г.) и В.Вундт (1900-1920г.). Исследователи указали на потребность в изучении законов душевной жизни не только отдельных индивидов, но и целых общностей, в частности, народов. Все индивиды, принадлежащие к одному народу, отличаются одинаковым народным духом, то есть своим психическим сходством (самосознанием, этнической идентичностью). М.Лацарус и Г.Штейнталь отметили, что психология народов является продолжением индивидуальной психологии, поскольку дух народа находится в индивидах [3]. В.Вундт в своих исследованиях полагал, что совместная жизнь индивидов и их взаимодействие между собой должны порождать новые явления со своеобразными законами, которые хотя и не противоречат законам индивидуального сознания, но не сводятся к ним. А в качестве этих новых явлений, иными словами, в качестве содержания души народа им рассматриваются общие представления, чувства и стремления многих индивидов [1]. В отечественной литературе этнопсихология понимается как междисциплинарная область знания, изучающая психические особенности человека в единстве общечеловеческого и культурно-специфического. В культурно-историческом подходе Л.С. Выготский предлагает рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития

личности [2]. В развитии ребенка, замечает он, существует как бы две переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания, вторая состоит в овладении культурой, способами поведения и мышления. Процесс присвоения общественно-исторического опыта составляет, по выражению, А.Н. Леонтьева, механизм социальной наследственности человека. Обращаясь к прошлому, восстанавливая историю своего развития, мы лучше понимаем происходящее с нами «сегодня», «каждый факт находится в зависимости от того, что было прежде, и действует на то, что должно быть потом». Идея А.Р. Лурия звучала несколько иначе: культурное опосредование и есть главная черта человеческого мышления [4]. А.Р. Лурия писал, что многие психические процессы социально и исторически детерминированы, существенные проявления человеческого сознания напрямую сформировались под влиянием основных форм человеческой деятельности и культуры. Идеи Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и А.Н.Леонтьева сводятся к единому общему показателю: высшие психические функции, культурные по происхождению, будут отличаться в разных культурах [2].

Религия сопровождает историю всех народов от истоков цивилизации и пронизывает едва ли не все сферы человеческого бытия, проникая в глубины сознания и даже подсознания людей. Отсюда поразительное богатство и многообразие религиозных проявлений. В духовной жизни человека трудно найти фактор, который играл бы более важную роль, чем религия. В поисках Бога человечество исходило немало дорог, пройдя путь от мироотрицающей мистики до богоотрицающего материализма. Что же такое религия и почему она так важна для человека в его повседневной жизни? Ученные и богословы определяют ее по-разному и порой очень противоречиво. Одни связывают религию с чувством нравственного долга (Кант), другие с чувством зависимости (немецкий богослов Шлейермахер) или определяют ее как страх перед неведомым (английский мыслитель Рассел) и т.д. [4].

К началу третьего тысячелетия современной цивилизации все шесть миллиардов живущих на земле людей верят. Одни верят в Бога, другие – в то, что Его нет; люди верят в прогресс, справедливость, разум. Вера является важнейшей частью мировоззрения человека, его жизненной позицией, убеждением, этическим и нравственным правилом, нормой и обычаем, по которым – точнее, внутри которых – он живёт: действует, мыслит и чувствует. Вера – универсальное свойство человеческой природы. Николай Гумилев прекрасно выразил этот феномен в следующих строках: «Есть Бог, есть мир, они живут вовек, а жизнь людей мгновенна и убога… Но всё в себе вмещает человек, который любит мир и верит в Бога» [5].

Можно бесконечно теоретически спорить о том, одна ли религия способна давать человеку всеобъемлющий идеал, освещающий все стороны его существования или нет. По мнению Л. Тихомирова в исторической практике мы видим, что кроме религиозных систем, такую роль могут выполнять и философские системы. При этом, философская система, по мнению ученого, становится способной к такой роли лишь тогда, когда превращается в верование, религию, объединяя рассудочное убеждение с безусловным требованием некоторой высшей сверхчеловеческой силы. Психология человека такова, что твердое руководство его поступкам дает лишь некоторый сверхчеловеческий авторитет. Отсюда извечная связь повседневной жизни с духовной властью и с религией [5].

Трудно объяснить, почему одна группа людей верит в Бога, в вечный смысл жизни, в существование некоего божества, управляющего невидимым образом жизни человека и человечества, другая – не имеет никакой веры, в то время как третья группа людей демонстрирует почти полное безразличие к вопросам трансцендентного характера? На этот и другие вопросы ученые и мыслители пытаются ответить на протяжении многих веков, и этот вопрос остается актуальным до настоящего времени [5].

Вопросы воспитания человека, формирования его представлений об основных явлениях и феноменах жизни относятся к актуальным проблемам современности и представляют громадный интерес для широкого круга научных дисциплин: философии, социологии, психологии, педагогики, психиатрии, психофизиологии, нейрофизиологии и других [5].

В процессе онтогенеза человек, как развивающаяся личность и как носитель общих свойств психики, претерпевает сложнейшие изменения. На формирование его личности, в том числе, на развитие нравственной сферы и формирование собственных религиозных представлений, оказывают влияние многие факторы, такие как семья, друзья, школа, средства массовой информации, фильмы, книги и т.д.

Долгие годы в нашей стране церковь была отделена от государства, идеологами правящего строя людям навязывалось единственно правильное в условиях тоталитарного общества атеистическое мировоззрение, стремящееся оторвать человека от его корней, исторического наследия, религиозной культуры и экзистенциальной основы бытия. К счастью, в современной демократической и многонациональной России люди имеют свободу вероисповедания и могут открыто приобщаться к религиозной культуре независимо от своей конфессиональной принадлежности.

Проблема становления религиозного сознания и развития религиозных представлений исследовалась в отечественной науке такими учеными как Максимов Ю.В., Васильев Л.С., Фомин А.В., Пучков П.И., Казьмина О.Е., Мень А.В., Полосин А.В. и другими, пришедшими к осознанию того, что ни в чем так не нуждается наше время, как в том, чтобы современное подрастающее поколение могло

получить надлежащее религиозное воспитание [5].

При всей несомненной теоретической и практической значимости уже проведенных научных исследований по проблемам становления религиозного сознания личности следует отметить, что вопросы изучения особенностей религиозных представлений школьников, представителей православной и мусульманской конфессий пока не являлись предметом специального изучения, что и обусловило выбор проблематики нашего исследования.

Для нас особенно актуальным представляется, что часто наблюдаемые противоречия между этнопсихологическими особенностями людей приводят к конфликтам, разрешение которых является настоятельной необходимостью настоящего времени, которая обеспечила бы безопасное и обогащенное различными культурами будущее цивилизации. В самом деле, сегодня, как и в прошлом, мы наблюдаем два явления: этноцентризм, т.е. чрезмерную приверженность собственной культуре и глорификацию – предпочтение чужой культуры и прославление ее в ущерб собственной. При всем том, что современные цивилизационные ценности предполагают, что каждое общество и любые образцы культуры имеют равные права на существование, мы вынуждены констатировать, что идеи богоизбранности, предназначения того или иного народа, расового превосходства до сих пор приводят как к глобальным, так и локальным войнам.

Нам представляется чрезвычайно актуальным повышение пластичности восприятия представителей иных этнических, религиозных групп с целью повышения индекса толерантности, терпимости людей по отношению друг к другу. Думается, ни у кого не вызывает сомнения, что формирование этноконфессиональной терпимости должно начинаться с раннего детства, по крайней мере, со школьной скамьи – с младшего школьного возраста. Для этого необходимо представлять себе «исходный материал» для дальнейших воспитательно-коррекционных усилий педагогов, психологов, родителей. Интерес представляет, например, каково отношение детей к религии, преобладающей в том этносе, который они представляют, с чем связаны их базовые переживания и т.п.

Для этого нами было обследовано 24 ребенка младшего школьного возраста в диапазоне от 7 до 9 лет, русских и узбеков-иммигрантов, как представителей православной и мусульманской конфессий. В качестве инструментального обеспечения мы использовали метод цветовых метафор И.Л. Соломина (модифицированный вариант), предназначенный для выявления эмоционального отношения личности к основным религиозным понятиям своей конфессии.

Младшие школьники мусульмане из всего ряда предложенных стимулов обнаружили устойчивые ассоциации следующим образом: уважение соотнесли, прежде всего, с понятиями «Мечеть» (10 человек), «Муфтий» (7 человек), «Здоровье»(3 человека). Практически те же результаты мы получили в среде православных младших школьников, а именно: «Церковь» (8 человек), «Священник» (6 человек), «Здоровье» (4 человека», «Бог» (1). Интерес у мусульман ассоциируется с понятием «Жизнь» (7 человек). Интерес охватил значительно большее число предложенных понятий у православных младших школьников: «Рай» (6 человек), «Ад» (6 человек), «Бог» (4 человека), «Жизнь» (4 человека), «Церковь» (2 человека). Радость у детей-мусульман связывается с «Раем» (6 человек», «Здоровьем» (5 человек), и «Жизнью» (2 человека). В свою очередь, православные дети связывают радость с «Жизнью» (8 человек) и «Здоровьем» (5 человек). Покой в первой подгруппе собрал весьма широкий спектр ассоциаций, здесь и «Бог» (10 человек), «Рай» (6 человек), «Здоровье» (4 человека), «Мечеть» (2 человека), «Смерть» (2 человека), «Муфтий» (1 человек). Вторая подгруппа получила следующий ряд понятий: «Рай» (6 человек), «Здоровье» (3 человека), «Церковь» (2 человека), «Священник» (1 человек). Страх у первой подгруппы вызывает актуализацию понятий: «Смерть» (7 человек), «Ад» (6 человек), «Болезнь» (5 человек), «Жизнь» (3 человека), «Бог» (1 человек). Вторая подгруппа демонстрирует следующие ассоциации: «Смерть» (9 человек), «Болезнь» (6человек), «Бог» (2 человека), «Священник» (1 человек). Наказание дети из мусульманских семей соотнесли с такими понятиями как: «Болезнь» (7 человек), «Ад» (6 человек), «Муфтий» (4 человека), «Смерть» (3 человека), «Бог» (1 человек). Что касается детей из православных семей, то ассоциации распределились так: «Ад» (6 человек), «Болезнь» (6 человек), «Бог» (5 человек), «Священник» (4 человека», «Смерть» (3 человека).

Вышеизложенные результаты показывают, что дети исследуемых этно-религиозных групп в основном совпадают в эмоционально-семантических реакциях на конфессиональные понятийные стимулы. В частности, у младших школьников выраженность эмоционального отношения (уважение) к таким рядоположенным парам как Мечеть-Церковь, Муфтий-Священник практически совпадает. Также они проявляют равновыраженный интерес к здоровью. Ад ассоциируется у младших школьников разных конфессий в равной степени с наказанием. Однако кроме указанного отношения дети-мусульмане указывают на страх в отношении к аду, в то время как православные дети указывают на интерес. К раю отношение у тех и других ребят одинаковое и связано оно с чувством покоя. Между тем и здесь, кроме общего наблюдается различие между детьми: дети-мусульмане вместе с покоем испытывают и чувство радости, а дети православные могут переживать интерес. Далее и те и другие школьники смерть трактуют как наказание. Что касается понятия жизнь, то одни дети (мусульмане) увязывают с ним чувство

страха, другие (православные) относят к данному понятию положительные чувства – радость и интерес.

В нашем исследовании мы лишь констатировали различные отношения школьников к ключевым религиозным понятиям. При этом мы не затрагивали причин, которые могли бы повлиять на исследуемые характеристики детей, что требует дальнейших аналитических усилий.

Литература:

Вундт В. Проблемы психологии народов. – Питер, 2001. – 119с.

Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды истории поведения. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224с.

Зубов А. Б. История религии. Курс лекций. Книга первая. М.: МГИМО-Университет, 2006. – 436с.

Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. – М., 1985. – 584с.

Мень А. История религии в поисках пути, истины и жизни. – М.: Инфра-М, 2006. – 216с.

Этноконфессиональное воспитание личности

УДК 159.922.4

Санжаева Р.Д.,
Монсонова А.Р.,
Базарова Д.Р.,
«Бурятский государственный университет»,
г.Улан-Удэ

В статье рассматриваются современные проблемы внедрения новых федеральных государственных стандартов на уровне младшего, среднего и высшего образования, интеграции светского и духовного обучения и воспитания.

Ключевые слова: ценности, духовность, этнос, конфессии, религия.

В наше время продолжается и усиливается процесс развития всеобщего религиозного самосознания, что характеризуется не только ростом числа верующих в мире, но и расщеплением религий, формированием на их стыке или полюсах новых конфессиональных групп, ветвей и течений. Одним из таких интересных феноменов мировой религиозности являются верующие без религии: они не ходят в храмы, не считают себя атеистами. Согласно «Атласа религий и национальностей», таких людей во всех странах мира становится все больше и они становятся заметной социальной группой. В России их 25%, т.е. четверть населения, и по их количеству мы занимаем 5-ое место в мире после Китая, Японии, США, Вьетнама. Основной костяк данной категории верующих в развитых странах составляет определенное поколение – люди, рожденные между 1966 и 1975 годами, после них идет молодежь 1990-х годов, у которой слабо выражена конфессиональная идентификация, их принцип: «Бог един». Основные их ценности – это духовные ценности, которые для всех религий, в основном, едины, являются базовыми для человека, нормами его поведения, жизни, ценностно-смысловыми ориентациями. Эти поколения «никаких» сейчас входят в период политической и экономической зрелости, а значит, будут определять портрет эпохи. Данная новая реальность как один из глобальных вызовов современности требует внимания и изучения.

Современная российская национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» выдвинула конкретные задачи школы: 1. Раскрытие способностей каждого ученика. 2. Воспитание порядочного и патриотического человека. 3. Формирование личности, готовой к жизни в высокотехнологическом, конкурентном мире.

Психолого- педагогическое обеспечение данной программы заключается, кроме традиционных форм работы психологической службы: психологического просвещения, психопрофилактики, приходиагностики, психокоррекции и психологического консультирования, в духовном и нравственном обучении и воспитании учащихся, в пронизывании ими всего учебного процесса в условиях внедрения новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основная задача которых – сформировать универсальные учебные действия (УУД) учащихся на каждом возрастном этапе. Все УУД делятся на 4 основные группы:

1. Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей.

2. Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (А.В.Серый, М.С.Яницкий). Применительно к учебной деятельности следует выделить два плана действий: 1) действие смыслообразования; 2) действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания.

3. Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности через целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сличения способов действия и его результата, коррекция, оценка, волевая саморегуляция. Здесь необходимо выделить роль психологического механизма динамического равновесия, автором которого является В. Г. Леонтьев, один из выдающихся отечественных психологов, руководитель Новосибирской научной школы[5]. Его сущность

заключается в том, что неуравновешенность в какой-либо системе всегда возникает вслед за достижением равновесия в другой, связанной с ней системой. Эта закономерность наблюдается и на уровне организма, и на уровне личности, на уровне системы «человек - среда» и т.д. Это связано с одним их основных положений в буддизме о «срединном пути» (уравновешенности). Диалог культур Запада и Востока – подтверждение о необходимости динамического равновесия между рациональным и интуитивным, внешним и внутренним, технологией и психологией.

4. Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки решения проблем. В этом отношении можно привести пример того, что роль математики и интерес к ней школьников сегодня объясняется не только тем, что это обязательный предмет ЕГЭ, но методикой преподавания учителей в школе, направленной на математическое воспитание личности учащегося (М.А.Холодная).

К сожалению, мы не видим в этой психологически обоснованной программе учебных стандартов важнейшего понятия, определения - «духовность», «духовные ценности», что объективно отражает дефицит духовности в современном российском обществе. Эту проблему поднимали многие психологи (Б.П.Братусь, А.Б.Купрейченко, В.А.Пономаренко, Е.Н.Резников, А.В.Юревич и др.). Об этом пишут доктора психологии, профессора: зам. директора Института Психологии РАН В.А.Кольцова подчеркивает, что «государство фактически утратило контроль над процессами нравственного, духовного развития личности» [4, с.92]; М.И.Воловикова, зав. лабораторией личности ИП РАН, подчеркивает роль крушения идеала в этом процессе: «…есть работы, доказывающие, что победившая идеология коммунизма была религиозной системой. Закрепленный в ярких и талантливых образах, идеал коммунистической эпохи, похожий на христианский идеал прежней России, но «сепаратистский» в своих основах, продолжает жить в умах современников. Можно сокрушить его в очередной раз «до основанья», но тогда и происходит «культурная травма» [2, с. 82].

В образовании сегодня сделан первый шаг в сторону преодоления данного состояния. С 1 сентября 2012 г. во всех субъектах Российской Федерации введен курс «Основы религиозных культур и светской этики» (далее – курс ОРКСЭ) в соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № Пр-2009 и Распоряжением Председателя Правительства Российской Федерации от 11 августа 2009 г. (ВП-П44-4632).

В течение 2010 – 2011 гг. преподавание учебного курса ОРКСЭ осуществлялось в 19 субъектах Российской Федерации в экспериментальном режиме в 4-й четверти 4 класса и 1-й четверти 5 класса. С 2012/13 учебного года курс ОРКСЭ становится обязательным во всех общеобразовательных учреждениях РФ и рекомендуется в 4-х классах. Структура комплексного учебного курса: 1. Блок 1. Введение. Духовные ценности и нравственные идеалы в жизни человека и общества(1час). Блок 2. Основы религиозных культур и светской этики. Часть 1. (16 часов). Блок 3. Основы религиозных культур и светской этики. Часть 2. (12 часов). Блок 4. Духовные традиции многонационального народа России (5 часов).

Учителя ОРКСЭ испытывают большие сложности не только в методическом, содержательном плане, но и в психологическом, личностном. Многим приходится вместе со своими маленькими учениками по-новому посмотреть на мир. Но они понимают, что необходимо сделать все, чтобы каждый ученик вырос свободным гражданином своей страны, имеющим право выбора на свое видение, мироощущение, в том числе и духовное.

Автором одного из 6 модулей – учебников ОРКСЭ - учебника «Основы буддийской культуры» является выдающийся ученый, доктор буддийской философии, сын бурятского народа Бабу лама - Чимитдоржиев Владимир Лхамадиевич, к сожалению, покинувший нас три года назад. По учебнику будут учить школьников 4-5 классов не только в Бурятии, Калмыкии и Туве, но и во всех школах по желанию учащихся.Ему принадлежит уникальный опыт интеграции духовного и светского образования в Агинском Бурятском округе (Забайкальский край) – это проект Бабу ламы как ректора Агинской Буддийской академии, директора Агинского медучилища, доктора буддийской филологии.

Период студенчества характеризуется закладыванием основ будущего вида деятельности – реализации себя в профессиональном плане, а также стремлением к осмыслению своего будущего – жизнедеятельности в целом, т.е. одновременным протеканием процессов профессионального и личностного самоопределения. Ведущую роль в развитии этих взаимообусловленных процессов личностного роста играет развитие ценностных ориентаций как системы интернализованных личностных смыслов, отражающих смысложизненный уровень ее функционирования. М.С. Яницкий, А.В.Серый в концепции вузовского обучения подчеркивают: «Именно в процессе обучения в вузе как жизненной ситуации личностного и профессионального самоопределения для молодых людей наиболее актуальным становится смысл собственной деятельности, и в особенности смысл своей будущей профессиональной деятельности, являющейся центральным компонентом в выборе жизненной стратегии» [6, с.181].

В системе ценностей современных студентов значимость приобретают этноконфессиональные ценности, детерминированные социокультурными факторами. Байкальский регион является одним из толерантных полиэтничных районов России, где на протяжении многих веков мирно сосуществуют

русскоязычное население («сибиряки», «семейские»), коренные народы - буряты и эвенки. За несколько веков межэтнического взаимодействия буряты и русские выработали стиль, нормы и эталоны поведения, например, многочисленные примеры братовства, уважение к национальному этикету друг друга. Полиэтническое, межконфессиональное общение не могло не отразиться на системе нравственных и религиозных ценностей, которая, в первую очередь, обеспечила отсутствие этнической напряженности в регионе, диалог культур. Это можно увидеть на примере известных 10 буддийских нравственных запретов и христианских заповедей Закона Божьего Сопоставление показывает, что многие важнейшие нравственные ценности буддизма и христианства близки, созвучны друг другу. Поэтому вызывает интерес исследование традиционного ядра в структуре культуры народов Байкальского региона, обеспечивающего стабильность и самоидентичность, и ее современного (актуального) слоя, обуславливающего мобильность культуры, ее способность продуцировать инновации, трансформироваться и продуцироватьсячерез ценностно-смысловую сферу молодежи. В нашем исследовании это 3 группы студентов: 1-ая группа – студенты 2-3 курсов (п = 60); 2-ая – студенты 4-5 курсов (п = 60); 3-я – работающая молодежь (п =60, студенты- заочники).

Ответы на вопрос «Что из указанных признаков главным образом роднит, сближает Вас со своим народом?» свидетельствуют, что наиболее важным сближающим фактором у студентов первой группы является внешнее сходство, у студентов второй группы - национальный язык, у работающей молодежи – кровное родство. Второе и третье место по значимости занимают: в первой группе - (соответственно) обычаи и традиции, место жительства и материальная культура, во второй группе – внешнее сходство, обычаи и традиции, в третьей – национальный язык и религия

Подобное распределение объясняется частичной утратой коренными народами национального языка, но сохранением религиозных ценностей и кровно-родственных отношений. Мифы, предания легенды, самоназвание служат весьма слабыми признаками этнической самоидентификации у исследуемых независимо от этноконфессиональной принадлежности.

Чтобы выяснить мнение опрашиваемых о национально-характерологических особенностях своей этнической общности, были заданы вопросы: «Чем Ваш народ (в целом) отличается от других народов?», «Перечислите черты характера, типичные для Вашего народа». Ответы распределились следующим образом. Наиболее характерными и отличительными чертами своего народа студенты первой группы назвали скромность, доброту, трудолюбие и гостеприимство. Студенты второй группы отличаются добротой, открытостью, гостеприимство чувством юмора. Эти качества отражают и профессиональную направленность студентов-психологов. Более старшие буряты и русские характеризуются как религиозные, воспитанные, трудолюбивые, добрые. Как известно, становление зрелой личности возможно путями духовными и душевными. Каждый человек в определенные периоды осуществляет выбор – в юношеском возрасте это сверхактуально и ценностно, и этот процесс очень сложный, противоречивый. Конфессиональная принадлежность современной молодежи была выявлена вопросом: «К какой конфессии (вере) вы себя относите?». К группе «Буддист» отнесли себя 63,3% из 1-ой группы, 40% - из 2-ой и 68,3% 0 из 3-ей; «Православный христианин» - соответственно 16,7%, 50% и 15%; «Вера разная, но Бог Един» - 20%, 10%, 16,7%.

Многие респонденты считают, что все конфессии равны, Бог един, что «все религии равны и являются лепестками одного цветка».

Больше всего было таких ответов в 3-ей группе работающей молодежи. Видимо, в силу возрастного, профессионального и социального самоопределения, достаточно осознанного уровня экономической социализации [3] они приходят к более высокому уровню духовных ценностей (терпимости, а значит, и смирению) этноконфессиональной идентичности и ценностно-смысловой регуляции своей жизнедеятельности. Это подтвердили результаты факторного анализа. В третьей группе выделились восемь факторов, описывающих 53,52 % общей дисперсии.

В первом факторе ценностных ориентаций (нагрузка на вес 11,30) представлены восемь показателей: принятие агрессии (0,87), ориентация во времени (0,79), ценности (0,73), креативность (0,70), потребность в познании (0,67), самопонимание (0,65), гибкость в общении (0,55), автономность (0,50). Данный фактор можно определить как «сложность». Во втором факторе представлены четыре показателя: развитость интеллекта (0,68), общительность (0,68), моральный контроль (0,65), конформизм (0,58). Данный фактор характеризует студентов-заочников с точки зрения «познания». В третьем факторе ценностных ориентаций представлены шесть показателей: доверчивость (0,67), напряженность (0,63), чувствительность (0,54), духовная активность (-0,54), смелость (-0,41), контроль (0,31). Можно обозначить данный фактор как «интернальность». В четвертом факторе представлены пять показателей: духовная культура (-0,79), духовная сила (0,71), эмоциональная устойчивость (0,50), жизнерадостность (-0,46), этнонигилизм (0,42). Этот фактор характеризуем как «устойчивость»

По данным А.Р. Монсоновой, сегодня актуальна проблема этноконфессиональной идентичности студентов, которая характеризуется диффузностью: кроме традиционных верований буддистов, православных, «семейских» (староверов), эвенков, шаманистов, увеличилось число молодежи, которые не

относятся ни к какой конфессии, но считают себя верующими [6, с. 50.]. Механизм идентификации является основным психологическим механизмом в восточной традиционной культуре при обучении и воспитании в системе «Учитель-ученик», что нашло отражение в концепции Учителя в школе «Йога ламы» великого реформатора буддизма Цзонхавы (1357-1419). Идеи Будды по обучению удивительно интересны и современны как практика. Например, концепция Будды об обязанностях учителей и учеников изложена в « Сигаловада Сутре»: Учитель должен: 1- проявлять любовь к ученику; 2 – учить его достойному и хорошему поведению; 3 – старательно обучать его, наделять знанием наук и мудростью древних; 4 – хорошо отзываться об ученике его друзьям и родственникам; 5 – оберегать его от опасности [7, с.6]. Мы видим глубоко психологические этические принципы деятельности учителя, актуальные и сегодня, через двадцать пять веков их создания.Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что этноконфессиональные группы придерживаются принципов сознательного (и бессознательного) сосуществования, сотрудничества, сохранения своих ценностных ориентаций и уважения их в системе социокультурных норм и ценностей другого этноса. В связи с этим для бурятского этноса особенно актуальна сегодня проблема языковой парадигмы, когда достаточно большое количество молодых людей не знает своего родного языка, осознают это 66,8% бурят-родителей предпочитают русскоязычную школу с обучением бурятского языка и лишь 18,8% - бурятскую школу с изучением русского языка [1, с.28]. Несмотря на влияние ассимилятивных процессов, каждый этнос старается сохранить основной этноинтегрирующий фактор – систему ценностно-смысловых ориентаций, что обеспечивает им сохранение этноконфессиональной идентичности, значимости, безопасности и что воспринимается как личностная ценность каждого субъекта этноса.

Список литературы

Базарова Д.Р.Образ мира молодежи Байкальского региона / Д.Р.Базарова.- Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012.- 160 с.

Воловикова М.И. Представления русских о нравственном идеале / М.И.Воловикова.- М.: Изд-во ИП РАН, 2008.- 332 с.

Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности. Ценностный подход. - М.: Изд-во ИП РАН, 2013.- 312 с.

Кольцова В.А. Дефицит духовности и нравственности в современном российском обществе // Психологический журнал: Изд-во «Наука», 2009.- Т.30.-№ 4.- С.92-95.

Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования - Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002.- 264 с.

Монсонова А.Р.Этноконфессиональная принадлежность как фактор формирования системы ценностных ориентаций молодежи - Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.ун-та, 2010.-128 с.

Санжаева Р.Д. Этнопсихокультура бурят // Актуальные проблемы психологии Байкальской Азии в условиях трансграничья: колл.монография / научный ред.Р.Д.Санжаева.- Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.ун-та, 2012.- 304 с.

Яницкий М.С. Ценностное измерение массового сознания - Новосибирск: Издательство СО РАН, 2012.- 237 с.

R.D.Sanzhaeva Buryat State University, Ulan-Ude rimmasan@pochta.ru

A.R.Monsonova Buryat State University, Ulan-Ude monsonova@rambler.ru

D.R.Bazarova Russia, Ulan-Ude, VPO "Buryat State University" dolgor.bazarova@yandex.ru

Ethnoconfessional values as factors of spiritual and moral development of thepersonality

The article deals with modern problems of implementation of the new federal state standards on the level of junior, secondary and higher education, the integration of secular and spiritual training and education.

Keywords: values, spirituality, ethnicity, religions, religion.

REFERENCES

1. BazarovaD.R.ObrazmiramolodeziBaikalskogoregiona / D.R.Bazarova .- Ulan-Ude: Publishing house BSU, 2012.- 160 pp.
2. Volovikova M.I.Predstavleniyarusskih o nravstvennomideale - M .: Publishing House of the IP RAS, 2008.- 332 pp.
3. Drobysheva T.V. Ekonomicheskayasocializaciyalichnosti.Zennostnipodhod. - M .: Publishing House of the IP RAS, 2013.- 312 pp.
4. .KoltsovaV.A. DefizitduhovnostiInravstvennostivsovremennomrossiiskomobchtstve // PsychologicalJournal: Publishing-house "Science", 2009.-T.30.-№ 4.- pp 92-95.
5. LeontievV.G. MotivatsiyaIpsihologicheskiemehanismieeformirovaniya - Novosibirsk: SE "NovosibirskPolygraph", 2002.-264 pp.
6. Monsonova A.R.Etnokonfessionalnayaprinadleznostkak factor formirovaniyasistemizennostnihorientaziimolodezi - Ulan -Ude: Publishing House of the Buryat gos.un Press, 2010.-128 pp.
7. Sanzhaeva R.D. Etnopsihokultura Buryat // AktualnieproblemipsihologiiBaikalskoiAsii v usloviyzhtransgranichya: koll.monografiya / researcher Ed. R.D.Sanzhaeva.- Ulan-Ude: Publishing House of the Buryat gos.un Press, 2012.- 304 pp.
8. M. JanickiZennostnoeizmereniemassovogosoznaniya - Novosibirsk: Publishing House of SB RAS, 2012.- 237 pp.

Социальное обучение и психологическое сопровождение молодежных лидеров

Сарычев С.В.,
Курский государственный университет,
г. Курск

Работа выполнена при поддержке РГНФ (проекты 14-06-00876а и 14-06-00426а) и Минобрнауки РФ (государственное задание №2014/349, проект №1550)

Востребованность введения социального обучения обусловлена, прежде всего, крайне неразвитыми социальными умениями у современной молодежи. Неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и взрослыми, определить свою личностную позицию в социальной группе – все это порождает неадекватные защитные реакции молодых людей. Проблемы усугубляются при включении в новую социальную среду. Следовательно, в дополнение к «научной грамотности» молодой человек должен получить «социальную грамотность». Только специальная подготовка поможет быстро бесконфликтно разбудить желание достигать высокие социальные цели и сформировать достаточно широкий арсенал умений это делать.

Социальное обучение – это формирование знаний, умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей. По своему предмету и методам социальное обучение является одним из видов психологической помощи. Научить в социальном смысле – значит помочь молодому человеку стать зрелой личностью, способной успешно жить в обществе. Цель социального обучения: создать благоприятные условия для обретения личностью качеств субъектности (самостоятельности, активности, ответственности и социабельности) [3; 4]. Молодой человек в процессе социального обучения должен учиться следующим умениям:

созидать жизненные ценности и достигать конкретных практических результатов;

различать цели-результаты и промежуточные цели-средства;

осознавать и соотносить свои желания, возможности с социальными требованиями;

понимать природу социальных отношений и поведения;

обладать широким репертуаром поведенческих навыков в различных сферах общения.

Основным содержанием социального обучения является создание благоприятных условий для позитивного личностного самоопределения. Самоопределение предполагает сознательный выбор личности, соотносящий ее желания, возможности и долженствования. Положительная оценка личностного потенциала создает эмоциональное состояние оптимистичности и не дает возникнуть самоуспокоенности. Эта позиция отражает желание гармонизировать социальные отношения. Конструктивность личностной позиции по сути есть проявление субъектности в социальных отношениях [3].

Можно выделить следующие особенности социального обучения по сравнению с другими видами психологической помощи:

социальное обучение отличается более выраженным дидактическим характером, направлено на конкретные практические результаты совместной деятельности обучаемых, соотнесенные с их естественной жизнедеятельностью;

социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, отличается организационной самобытностью (нормотворчеством) и вписан в реальное социально-нормативное пространство региона;

объектом социального обучения должен стать по возможности каждый молодой человек. Объектом же психологической помощи становятся, как правило, люди, инициативно обратившиеся к специалисту.

Отличаются и субъекты воздействия – социальное обучение осуществляют не только профессионалы (психологи и педагоги), но и сами молодые люди. Это различие представляется нам методологически важным. Мы считаем, что в качестве субъекта необходимо рассматривать три основные категории участников: педагоги, психологи и сами участники обучения [5].

В методологическом отношении крупномасштабный эксперимент по социальному обучению лидеров в школе молодежных лидеров «Комсорг» Курской области с 1961 года базируется на системном подходе в психологии и использовании метода естественного формирующего эксперимента. В качестве стратегии осуществления эксперимента перспективным оказалось направление проектирования развивающих социальных сред или «социальных оазисов» [2; 4].

Потенциал развивающих сред раскрывается через введение социального обучения как наиболее оптимальной формы психологической помощи молодежи. В качестве системообразующего фактора выступает развивающая социальная среда и новая форма психологической помощи – социальное обучение [3]. В социальном обучении молодежных лидеров целесообразно выделять три основных направления развития субъектности личности:

рефлексивное – осознание положительного образа «Я» и своей социальной позиции (личностная рефлексия является формой саморегуляции на высшем - ценностно-смысловом - уровне развития личности);

поведенческое – расширение арсенала практических умений жить в гармонии с другими людьми;

деятельностное – созидание материальных и духовных ценностей, основанное на самодетерминации, именно деятельность обеспечивает переход от статики размышлений и переживаний к процессу реализации своего «Я», к реальным действиям.

Социальное обучение по сравнению с другими видами психологической помощи характеризует ряд психолого-педагогических особенностей:

социальное обучение отличается более выраженным дидактическим характером;

социальное обучение осуществляется в рамках специально созданного социума, который, с одной стороны, отличается организационной самобытностью (нормотворчеством), с другой стороны, вписан в реальное социально-нормативное пространство региона;

объектом социального обучения должен стать (по возможности) каждый молодой человек (объектом же психологической помощи становятся, как правило, люди, инициативно обратившиеся к психологу) [3].

Предлагается следующий перечень необходимых социальных умений, которые становятся платформой развития субъектности личности и ее жизненного успеха:

созидать жизненные ценности и достигать конкретных практических результатов;

различать цели- результаты и промежуточные цели-средства;

осознавать и соотносить свои желания, возможности с социальными требованиями;

понимать природу социальных отношений и поведения;

обладать широким репертуаром поведенческих навыков в различных сферах общения – в интеллектуальном, трудовом, досуговом, межполовом общении [5].

Следовательно, ведущей функцией социального обучения является создание благоприятных условий для позитивного личностного самоопределения. Положительная оценка именно потенциала, а не имеющихся личностных характеристик и опыта, дает эмоциональное состояние оптимистичности и в то же время не дает возникнуть самоуспокоенности, ограничивающей активность. Эта позиция отражает желание гармонизировать социальные отношения. Конструктивность личностной позиции, по сути, есть проявление субъектности в социальных отношениях, которое выражается в направленности на социальное созидание. Самоопределение предполагает сознательный выбор личности, соотносящий ее желания, возможности и долженствования.

Ведущим принципом реализации социального обучения является создание развивающей социальной среды. Развивающая социальная среда понимается как социум, отличающийся от обычной среды более высокими по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности и групп [1; 5].

Создание развивающих социальных сред требует новых методологических подходов. Известные методы групповой психотерапии не могут в полной мере решить эту задачу по следующим причинам:

развивающая социальная среда в отличие от психотренинговых групп должна быть открытой социальной общностью;

в психотренинговых группах часто возникает проблема переноса приобретенного психологического опыта в реальную жизнь и начавшихся личностных изменений с ригидным социальным окружением;

у многих участников психокоррекционных групп складывается «синдром навязчивых сложных интерпретаций», что затрудняет социальную адаптацию и развитие личности;

межгрупповая феноменология и соответственно практика использования межгрупповых механизмов жизнедеятельности личности фактически не представлена в современной психологии воздействия [3].

Следовательно, работа в тренинговых группах обеспечивает лишь инициацию, толчок к личностному росту, является его начальной стадией. Основная же стадия реализуется «в повседневной жизнедеятельности участников». Разработанные на кафедре психологии Курского госуниверситета социальные технологии направлены на построение отношений сотрудничества как на уровне межличностного, так и на уровне межгруппового взаимодействия. Эти технологии являются универсальными по возможности переноса и применения в различных организационных условиях работы с молодежью. Технологии основаны на актуализации следующих механизмов построения развивающей социальной среды.

1. Формирование духовной культуры молодежного социума, подразумевающее совместное переживание молодыми людьми чувства сопричастности к особой молодежной субкультуре, сочетающей в себе романтичность и высокую социальную активность; чувство принадлежности к престижной

общественной организации региона; приобщение к высоким жизненным целям и ценностям; обсуждение в широком кругу сверстников вопросов личностного самоопределения и смысла жизни.

2. Функциональное включение педагогов в совместную деятельность. Педагоги (шефы-инструкторы «Комсорга») выступают как коллектив созидателей, действующий в соответствии с организационным порядком, ритуалами и атрибутикой, принятыми в данной среде.

3. Включение участников в высокоорганизованную общность. Уровень организованности развивающей социальной среды резко контрастирует с обычной средой проживания. Организационные нормы, структура, процессы отличаются четкостью и упорядоченностью, коллективные действия совершаются в быстром и согласованном темпоритме.

4. Демократическое внедрение организационного порядка. Организационные нормы и структура представляются воспитанникам не как «директивы педагогического совета», но как многолетние традиции, в создании которых участвовали и сами воспитанники. Таким образом, подчеркивается возможность и необходимость участия ребят в продолжающемся нормотворчестве.

5. Общая пространственная организация коллективных действий. Общие построения, спортивные состязания, конкурсы, танцы, хоровые песни и другие групповые мероприятия совершаются в «зоне видимости» для каждого воспитанника. Воспитанники воспринимают самих себя и друг друга через призму общей активности, что стимулирует развитие социальности индивидов.

6. Социальное, духовное и предметное обогащение деятельности. Воспитанники участвуют в групповых дискуссиях на социально и личностно значимые темы, готовят театрализованные представления, состязаются в спортивных и интеллектуальных конкурсах, в песенных и танцевальных фестивалях. Важное место занимает трудовая деятельность: помощь в восстановлении исторических памятников, участие в экологических акциях, помощь престарелым и инвалидам, труд по самообслуживанию. Ежедневно осуществляются учебные занятия направленных на обретение социальных умений.

7. Интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности. Коллективные действия совершаются на вербальном и сенсомоторном уровнях. Мероприятия проходят в быстром темпе. Время и материальные ресурсы для их подготовки достаточно ограничены.

8. Публичность представления результатов повышает ответственность и эмоциональную отдачу участников. Большинство мероприятий проходят в форме соревнований, что обеспечивает максимальное вовлечение каждого воспитанника в совместную деятельность и создает эффект огромной, продуктивной жизни [4].

В школе молодежных лидеров «Комсорг» отработана практика взаимодействия психологического и педагогического коллективов в рамках развивающих социальных общностей. Самой эффективной формой сотрудничества является создание творческого коллектива, реализующего единый методологический подход и выполняющего общий социальный заказ. Таким образом, педагоги становятся полноправным субъектом психологической помощи при условии организации их воспитательных действий в соответствии с предметом, задачами и логикой психологического воздействия. Сложившаяся практика включения молодежных коллективов в социальное обучение апробирована в ряде школ Курской области и заключается в следующем.

На первом этапе молодые люди получают психологические знания, обретают навыки «оздоравливающего» общения и разрешают собственные личностные проблемы в особых молодежных организациях, функционирующих в рамках региональной программы психологической помощи («Комсорг», «Монолит», «Спасатель» и др.). Здесь складываются группы из числа учащихся одной школы (5–10 человек), которым предстоит выполнять функции оптимизирующего социального влияния в среде сверстников в своих школах.

На втором этапе, после возвращения в свою школу, эти группы выступают генераторами идей и организаторами разнообразных социальных акций, направленных на оптимизацию жизнедеятельности сверстников и, по сути, осуществляют социальное обучение. В данном случае срабатывает эффект влияния меньшинства на большинство.

Переход из социально обогащенной среды в обычные условия повседневной жизнедеятельности в школе, семье, на улице и т.д. у большинства обследованных молодых людей вызывает достаточно глубокие личностные переживания. Модальность этих переживаний будет определяться тем, насколько успешно молодой человек реализует себя как «обновленную» личность в дальнейшей жизни [4].

По сути это проблема реадаптации. Желание включиться в жизнь на уровне субъекта социальных изменений (а именно они реализовали себя в «Комсорге») сталкивается с нежеланием окружающих людей меняться и относительной нормативно-организационной консервативностью социальной среды. Это противодействие требует от личности значительных эмоциональных затрат (даже в ситуации успешной самореализации). Кроме того, молодой человек вынужден самостоятельно искать эффективные направления и способы «новой жизни в старых условиях». Возникали кризисные ситуации в налаживании ранее сложившихся взаимоотношений и взаимодействия, сопровождавшиеся драматическими

эпизодами фрустрированности (снижение социального самочувствия, тоска по друзьям из центра, подавленность и пр.). Таким образом, возникает проблема актуализации «отсроченных» эффектов обучения в новых условиях.

В этой связи был разработан социально-психологические приемы сопровождения воспитанников школы молодежных лидеров. Наиболее действенными можно считать различные формы продолжения сотрудничества с «Комсоргом», которые стали традиционными, например, ежегодные встречи воспитанников и их воспитателей в Курском госуниверситете. Встречи проходят с соблюдением ряда традиций и ритуалов: приветствие воспитанников шефами-инструкторами центра, проводы и др.

Сценарий такой встречи включает перекличку участников летних, зимних и весенних сборов в центре по годам, сменам и отрядам (начиная со времени основания центра). Затем следует представление шефов-инструкторов, включающее различного рода сценки, номера, скетчи, любимые концертные номера. Воспитанники также выступают с любимыми песнями, стихами, номерами художественной самодеятельности. Шефы-инструкторы и воспитанники выступают также с воспоминаниями и пожеланиями (в отношении содержания предстоящих сборов в центре). Завершающая часть встречи включает просмотр кинофильмов и видеофильмов о деятельности центра и общение воспитанников с одним из шефов-инструкторов. Работа с конкретными школьниками осуществляется также через сотрудничество с конкретными школами. Как правило, в таких школах – опорных пунктах центра – работают один или несколько шефов-инструкторов.

Важными направлениями работы являются перенесение на почву школы конкретных дел «Комсорга», коррекционная и формирующая работа с конкретными подростками. Особое внимание при этом уделяется работе с лидерским ядром первичных молодежных групп, выявляемым при помощи социально-психологических методов. Опора на этих школьников в процессе осуществления учебно-воспитательной работы школы позволяет оптимизировать основные параметры деятельности школы и повысить результативность этих процессов. Лидерский актив, выделенный таким образом, выезжает на все сборы, проводимые в центре подготовки молодежных лидеров Курской области, и занимается по специально разработанной программе обучения. То есть реализуется методика формирования молодежных групп:

переписка, телефонные разговоры с товарищами и более всего – с психологами;

периодические посещения психологами школ, где обучаются воспитанники, с целью консультирования педагогов, родителей и учащихся и пропаганды идей центра. В этом случае психолог привлекает бывших воспитанников как помощников;

использование средств массовой информации для пропаганды психологических центров как мест отдыха и развития молодежи;

актуализация в сознании воспитанников образа центра отдыха и развития и чувства принадлежности к нему, что благоприятно влияет на социальное самочувствие личности.

Оказалось, что осознание молодыми людьми чувства принадлежности к центру молодежных лидеров как престижному образовательному учреждению региона служит надежной «точкой опоры» группы и личности в условиях реадаптации к обычной социальной среде. Оптимальным вариантом реадаптации представляется связь представителей разных поколений школы молодежных лидеров «Комсорг», особенно если старшие «комсорговцы» занимают высокий статус в образовании, например, являются директорами, завучами или авторитетными педагогами. «Дух "Комсорга"» входит в менталитет образовательного учреждения и является катализатором сохранения личностных новообразований.

Данные исследования социально-психологических ситуаций в школах Курской области [4; 5], привели нас к убеждению в том, что организовать и реализовать полноценное социальное обучение в рамках современной школы невозможно. Высокая загруженность учителей, интенсивность учебно-воспитательного процесса (как по содержанию, так и по количеству учебного времени) кадровые, технические, финансовые и иные ограничения – все это препятствует внедрению дополнительных программ. На сегодняшний день наиболее реальной возможностью организации эффективного социального обучения предсталяется создание дополнительных образовательных структур по аналогии с центром социального обучения, на базе которых формируются временные молодежные коллективы.

Литература

Сарычев, С.В. Социально-психологические основы формирования успешных лидеров в вузе // С.В. Сарычев, О.В. Чернышова // Известия Юго-западного государственного университета. Серия «Лингвистика и педагогика». – 2015. – №1. – С. 133-139.

Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: «Республика», 1992. – 430 с.

Чернышев, А.С. Оптимизация жизнедеятельности как основа социально-психологической помощи молодежи / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев. – Курск, 1998. – 89 с.

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

Чернышев, А.С. Социально-психологическое сопровождение молодежной политики Курской

области [Электронный ресурс] / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев // Психологическая газета. 14.03.2014. Режим доступа : http://www.psy.su/feed/2736/

Социальные представления студенческой молодежи о Второй мировой войне

Силаков А.С., И.Н. Логвинов И.Н.,
Курский государственный университет,
г. Курск

Текущий год является юбилейным сразу для двух значимых дат - семидесятилетия со дня победы в Великой Отечественной войне и семидесятилетия же окончания Второй мировой войны. Выросло уже несколько послевоенных поколений, а нынешние молодые люди часто знают об этих грандиозных событиях лишь из книг, фильмов, средств массовой информации. Пересказывают воспоминания воевавших прадедов бабушки и дедушки, сами войну уже не заставшие или бывшие тогда детьми.

К сожалению, ветераны уходят, и личное общение с ними становится редкой возможностью для молодежи. Тем важнее понять, как именно она воспринимает те годы. Актуальность данной проблемы опосредована как необходимостью патриотического воспитания, которое во многом возложено на действующую систему образования, так и складывающейся в последние десятилетия ситуацией в мире. Попытки переписать историю Второй мировой, расставив в ней выгодные для себя акценты, регулярно предпринимаются рядом политиков разных стран, одновременно преуменьшая заслуги Советского Союза в деле борьбе с нацистами и их союзниками.

Как ни пафосно это звучит, но во многом именно отношение современной молодежи России к этим попыткам может определить будущее нашей страны, да и всего мира. Удастся ли отстоять историческую правду или новые версии событий тех лет развяжут руки всем, недовольным итогами Второй мировой войны?

Исходя из этого, мы решили изучить особенности социальных представлений современных студентов об этой войне.

Под социальными представлениям и понималось некое обобщенное, повседневное представление той или иной группы о различных социальных фактах и явлениях, выступающее как способ интерпретации и осмысления повседневной реальности[1].Они широко разделяются членами определенной социально-культурной группы, выполняют особую роль в поддержании и регуляции внутригрупповых отношений позволяют ей построить собственный образ социального мира во всех его аспектах.

Автор данной теории, французский психолог Серж Московичи полагал, что человек воспринимает окружающий мир не адекватно реальности, а опосредованно, через набор имеющихся представлений [2]. Поэтому даже будучи знакомым с некоторыми реальными историческими фактами, трактовать он их будет именно на основании доминирующих в обществе социальных представлений.

Целью нашего исследования, проходившего на базе Курского государственного университета, была попытка оценить содержательный и эмоциональный компоненты социальных представлений современных студентов о Второй мировой войне. В нем приняли участие 148 человек, студенты-историки в данную выборку не входили.

Для получения необходимой информации нами был использован метод мини-сочинений. Всем участникам предлагалось написать ответ на один вопрос: «Что Вы знаете о Второй мировой войне?». Каких-либо ограничений не ставилось, при необходимости давалось пояснение о том, что можно писать все, что вспомнится об этом периоде.

Для подбора необходимого нам материала из полученных текстов использовался метод контент-анализа, основанный на выделении и подсчете количественных показателей, отражающих значимые стороны изучаемых явлений. Нами были выделены следующие категории: дата, личность, события, участники, отношение к войне, последствия войны, причины войны, места событий, техника.

В ходе проведения контент-анализа ответов испытуемых нами были выделены следующие категории: дата, личность, события, участники, отношение, последствия, причины, места событий, техника. Анализ объема понятий, которые входят в содержание каждой из выделенных категорий, показал, что наибольшим обладают признаки «дата» (удельный вес 32%), «участники» (удельный вес 18%), «события» (14%) и «места событий» (13%). Таким образом, на эти четыре категории приходится 77% высказываний студентов.

На оставшиеся шесть категорий приходится 23% ответов респондентов, при этом наблюдается значимый «разрыв» между первыми тремя категориями и остальными. Так на категории «последствия», «личность» приходится соответственно 9% и 7% от общего объема высказываний опрошенных студентов.

В третью группу категорий вошли «малозначимые» с объемом от 1% до 3%: «отношение», «причины», «техника».

Рассмотрим теперь представления студентов о Второй мировой войне, опираясь на выделенные нами категории.

В категории «дата» студенты чаще всего указывают на 1945 год (32%), 1939 год (29%) и 1941год (21%). Это возможно объяснить тем, что сорок пятый год - это конец и Второй мировой войны, и Великой Отечественной войны одновременно, 1939-й – соответственно, начало Второй мировой, а третья – начало Великой отечественной войны (очевидно, что респонденты путают начало Второй мировой войны с началом Великой Отечественной). Не остались без внимания 1943 год (8%) и 1942 год (7%). При этом 3% респондентов связывают вторую мировую войну с 1944 годом. Здесь можно заметить, что на сорок второй и сорок третий год приходятся переломные этапы противостояния СССР и Германии, что ярче отражается в представлениях молодежи, чем сорок четвертый год – год открытия второго фронта.

В категории «личность» чаще всего упоминался (57% случаев) А. Гитлер, 23% студентов вспомнили И. В. Сталина. Намного реже были упомянуты лидеры стран-союзников - У. Черчилль (8% участников) и Ф. Рузвельт (4%). И 8% студентов указали различных советских героев войны и военачальников.

Чаще всего студенты связывают вторую мировую войну с такими событиями, как Курская битва (28%), собственно начало войны (15%), блицкриг (15%), блокада Ленинграда (12%) и Сталинградская битва (12%). По 6% респондентов вспомнили оборону Москвы и оборону Севастополя. Ассоциируют ее студенты также с атомной бомбардировкой (4%) и штурмом рейхстага (2%). Столь частое упоминание Курской битвы можно объяснить двояко – во-первых, она окончательно обозначила перелом в войне, как Второй мировой, так и Великой Отечественной, во-второй надо учесть, что подавляющее большинство опрошенных как раз и являются жителями г. Курска и Курской области, что не могло не повлиять на их осведомленность об этом событии.

В качестве участников Второй мировой войны относительное большинство студентов (соответственно 28% и 27%) указали Германию и СССР. Кроме того, участниками войны респонденты считают Англию (9%), Францию (9%) и США (7%). Далее в списке идет Япония (5%) и Польша (3%). При этом в подкатегории «прочие» (12% высказываний из данной категории) пришлось на 12 других государств, причем часть из названных стран на тот момент не существовали.

Эмоционально позитивное отношение ко Второй мировой войне наблюдается в высказываниях только 8% опрошенных. Абсолютное же большинство студентов (92%) воспринимают события этого периода как негативные.

Если проанализировать восприятие Второй мировой войны с точки зрения ее последствий, то оказывается, что около половины (43%) студентов воспринимают их как различные потери; 15% респондентов ассоциирует ее с капитуляцией Германии. При этом соответственно для 13% и 12% опрошенных заметными последствиями Второй мировой войны стал рост влияния СССР и освобождение от фашизма. При этом респонденты указали и на ряд других важных последствий Второй мировой, а именно – создание ООН (6%), раздел Германии на ФРГ и ГДР (6%) и начало холодной войны (3%).

По-разному видят современные студенты причины Второй мировой войны. Значительная часть опрошенных (40%) вновь смешивает ее с Великой Отечественной, указав, что война началась из-за расторжения пакта о ненападении, столько же - 40% - основной причиной видят последствия 1-й мировой войны. При этом каждый пятый респондент (20%) видит причину начала войны в территориальных претензиях Германии и ее союзников.

Все места, которые связаны у студентов со Второй мировой войной можно условно разбить на три группы. В первую группу вошли наиболее часто указываемые студентами страны, такие как Германия (18%) и СССР (17%), Польша (13%), Япония (2%). Во вторую группу вошли различные города - г. Ленинград (19%), г. Курск (13%), по 6% опрошенных связывают войну соответственно с г. Москва и г. Сталинград, более редко студенты ассоциируют ее с г. Брест и г. Берлин (по 2%).

Упоминания о какой-либо технике обнаружены только у одного процента студентов.

Подводя итоги исследованию представлений современных студентов о Второй мировой войне, мы можем констатировать следующее

наиболее известные даты – это 1939 г. и 1945 г.;

из исторических личностей чаще всего вторая мировая война ассоциируется с Гитлером;

из событий Второй мировой войны наиболее известны Курская битва, начало войны и нападение на СССР;

основными участниками Второй мировой войны являются СССР и Германия. При этом наши западные союзники упоминаются редко;

абсолютное большинство студентов эмоционально негативно оценивают события Второй мировой войны;

к основным местам событий Второй войны современные студенты относят г. Ленинград, Германию и СССР;

техника практически не ассоциируется у студентов со Второй мировой войной.

Итак, изученные социальные представления могут считаться достаточно структурированными. Хотя их содержание не всегда достоверно отражает реальные события, все же можно сделать вывод о том, что современная учащаяся молодежь помнит наиболее значимые этапы Второй мировой, воспринимает ее как одно из ключевых событий двадцатого века. Но во многом они опосредованы и представлениями о Великой Отечественной войне, что объясняет незначительную долю упоминаний о том, что происходило за пределами советско-германского фронта. Это легко объяснить, учитывая, какую роль война сыграла для нашего народа, какие потери мы понесли. Заметим, что достаточно важным результатом нашего исследования выступает и тот факт, что не было обнаружено влияния упомянутых выше попыток переписать историю на социальные представления студентов о Второй мировой войне.

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., Аспект-Пресс, 2000. – 288 с.
2. Московичи С. Социальная психология. – СПб., Питер, 2007. – 591 с.

Исследование ценностей старшеклассников с помощью методики Ш.Шварца

Сорокина В. В.,
Московский городской психолого-
педагогический университет,
г. Москва
Митина О. В.,
Московский государственный университет
им М.В. Ломоносова,
г. Москва

Ценностные ориентации характеризуют развитие общества, а знание их особенностей у мужчин и женщин, людей разного возраста и социального статуса важно для понимания структуры этого общества и системы социальных отношений в нем. Особый интерес в этом смысле представляет юношеский возраст: с одной стороны, это люди, активно и полноценно участвующие в социальных решениях и действия, а с другой стороны, их представления и решения во многом определяют ближайшее будущее общества - будет ли оно конкурентным, стабильным, сможет ли обеспечить личную безопасность своих членов.

Одним из ведущих современных исследователей ценностных ориентаций личности является израильский ученый Ш. Шварц. Его научный интерес охватывал ценности различных культур и народов. Опираясь на работу предшественников, он отобрал ценности, используемые в наиболее популярной методике определения инструментальных и терминальных ценностных ориентаций М. Рокича (Rockeach 1973), а также других исследователей (Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V. 2001), дополнил их ценностями, почерпнутыми в религиозной и философской литературе, и сгруппировал их в базовые типы ценностей.

Подытоживая длительные многосторонние исследования, Ш. Шварц строит теорию базовых ценностей, которые обнаруживаются во всех обществах (1992). Он определяет базовые ценности как вне ситуативные цели, отличающиеся по своей значимости, которые служат руководящими принципами в жизни человека или группы. Базовые ценности организованы в согласованную основополагающую систему, которая может помочь объяснить индивидуальное принятие решений, установки и поведение.

Каждая ценность обусловлена одной или более из трех универсальных потребностей человеческого существования: 1) биологических потребностей индивидов как биологических организмов;2) потребностей координации социального взаимодействия; 3) потребностей, связанных с выживанием и благосостоянием социальных групп.

За последние десятилетия с 1992 г. концепция Шварца и его коллег развивалась, а опросник модифицировался неоднократно. Исследования ценностных предпочтений проводились во многих странах мира, методика совершенствовалась и приобрела концептуальную обоснованность и валидность. Она позволила выявить также значительное сходство в проявлениях базовых ценностей в разных странах (Schwartz, Bardi, 2001).

Последняя версия ценностного опросника состоит из 57 пунктов – по 3 пункта на каждую ценность. (В данном исследовании была использована русскоязычная версия, полученная непосредственно от Ш. Шварца. (Шварц и др. 2012).

Хорошо зарекомендовавшая себя с точки зрения валидности, надежности и достоверности как в оригинальных исследованиях, так и в адаптированных на различные языки и в различных культурах версиях в том числе в России (Лебедева Н.М., Татарко А.Н. 2007; Панкратова А.А. 2011) позволяет определять ценностный профиль личности, категориальная структура которого (укрупнение / дробление)

может меняться в соответствии с целями и задачами конкретного исследования.
Цель данной работы: создание компьютерной версии методики Шварца, позволяющей в режиме электронного мониторинга определять структуру ценностных предпочтений.
Разработка и апробация проводилась на достаточно представительной выборке учащихся 10 - 11 классов государственных общеобразовательных школ г. Москвы (общим количеством 711 человек). Сбор данных проводился в 40 школах в однотипных условиях школьного урока в компьютерном классе с доступом к интернету под наблюдением школьного психолога. Тестирование выполнялось через интернет-платформу по индивидуальному паролю для каждого респондента. Работа с интернет-версией обеспечивает сохранение данных исключительно на удаленном, защищенном от несанкционированного доступа сервере.

Для обеспечения полноты и адекватности интерпретации результатов, т.е. для проведения сопоставлений параллельно проводился опрос в традиционной «бланковой форме» на аналогичной выборке.

Существенным является то, что в опроснике Шварца и почти во всех дополнительных опросниках в бланковом варианте использовалась лайкертова шкала. В компьютерном варианте она была заменена непрерывной шкалой (реализованной с помощью бегунка). Респонденту предлагалось двигать этот бегунок вправо или влево для выражения степени согласия с утверждениями.

В качестве ответа записывалось положение бегунка в метрической шкале от 0 (крайнее левое положение) до 100 (крайнее правое положение). Таким образом, предоставлена возможность фиксировать ответы в практически континуальной шкале, что существенно улучшает психометрические показатели методики.

Методы исследования

Психологические и психодиагностические методики (в бланковом и электронном варианте) для сбора данных.

Методы математической статистики для обработки данных. Полученные ответы «выгружаются» с удаленного сервера в форме файла EXCEL Для получения результатов данные обрабатывались различными методами математической статистики с использованием компьютерных программ EXCEL и SPSS.

Методики, используемые в исследовании и определяемые по ним показатели.

Ценностный спектр Шварца (57 утверждений) определяет представленность в сознании индивида 19 ценностей:

Достижение
Забота о близких
Забота о других
Конформизм межличностный
Конформизм подчинение правилам
Репутация
Гедонизм
Скромность
Власть как возможность доминирования
Власть над ресурсами
Самостоятельность в поступках
Самостоятельность в мыслях
Безопасность личная
Безопасность общественная
Наличие внешних стимулов
Традиции
Забота о других
Забота о природе
Толерантность

Дополнительные методики, используемые в исследовании.

Кроме методики ценностных ориентаций Шварца респонденты также отвечали на вопросы тестов психологической готовности к управлению (Н. А. Низовских, О.В.Митина, М. С. Тюлькин, С. Э. Дровосеков 2012), временной перспективы (А.Сырцова, О.В.Митина 2008); стилевых особенностей поведения и саморегуляции Ю.Куля (О.В.Митина, Е.А.Рассказова 2014), удовлетворенности жизнью Э. Динера. Все эти упомянутые методики так или иначе связанны с мотивационной, ценностной, регуляционно-поведенческой сферами личности, поэтому взаимосвязь между отдельными шкалами методики Шварца и показателями, определяемыми тестами, представляет интерес с точки зрения валидизации, а также с точки зрения более точной интерпретации результатов.

В исследовании приняли участие 711 московских школьников в возрасте 16 - 18 лет: 405 девушек, 306 юношей.

Анализ данных проходил в несколько этапов.

Описательная статистика ответов на 57 пунктов опросника. Были вычислены показатели: среднее, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс. В большинстве случаев выражена правосторонняя асимметрия, т.е. положительных ответов существенно больше. Это не удивительно, т.к. положительные ответы на вопросы, связанные с принятием той или иной ценности, социально желательны и одобряемы в каждой культуре. Тем не менее, укажем ценности, вызвавшие наибольшее согласие, т.е. усредненные оценки по которым более 80 (из 100 возможных).

Ценности (пункты), получившие максимально положительную оценку: «Заботиться о близких мне людях» (среднее 87,27); «Помогать дорогим мне людям» (среднее 86,11); «Иметь свою точку зрения» (среднее 85,81); «Быть надежным и заслуживающим доверия другом» (среднее 84,14); «Хорошо проводить время» (среднее 83,68); «Чтобы хорошо знакомые люди были полностью уверены во мне» (среднее 82,61); «Друзья и семья могут полностью положиться на меня» (среднее 81,50); «Свобода выбора в поступках» (среднее 81,03).

Среди этих пунктов большинство – связанные с заботливым, внимательным, надежным отношением к ближнему кругу людей, самостоятельностью.

Помимо сильной правосторонней асимметрии во всех случаях имеется явно выраженный положительный эксцесс, свидетельствующий о гомогенности выборки, т.е. об отсутствии существенных различий по этому поводу. Имеющийся разброс мнений скорее определяется стратегиями ответов (например, избегание категоричных заявлений об абсолютном (безоговорочном) согласии.

Полученные данные показывают, что в большей степени респонденты выбирают ценности, объединенные в блок «Благожелательность» и «Самостоятельность».

Особый интерес представляют вопросы, по которым не было единодушия в ответах. У них значимо отрицательный эксцесс, свидетельствующий о наличии среди респондентов оппозиционных точек зрения. Приведем пункты опросника, которые характеризуются минимальным средним значением, то есть, получившими минимальные оценки принятия: «Соблюдать все законы » (среднее 37,75); «Соблюдать правила, даже когда никто не видит» (среднее 39,40); «Никогда не стремиться к публичному вниманию или одобрению» (среднее 43,85); «Участвовать в добровольных акциях по защите природы» (среднее 44,62); «Иметь власть, чтобы заставлять людей делать то, что я хочу» (среднее 45,26); «Быть тем, кто указывает другим, что делать» (среднее 46,68); «Иметь дорогие вещи, которые показывают богатство» (среднее 49,40).

Во всех приведенных случаях среднее значение пусть и незначительно, но меньше 50. Это показывает, что среди респондентов находились те, для которых данная характеристика была скорее неприемлема, несмотря на ее популярность в обществе в целом (по результатам сравнительных исследований Шварца и его коллег). Значимо отрицательные эксцессы свидетельствуют о наличии латентных оппозиционных мнений и выражающих эти мнения подгрупп.

Неоднозначное отношение проявилось к богатству, власти, законности и правопорядку. Факты такого отношения часто фигурируют при характеристике российской ментальности (Н.М Лебедева 2000, А.А Панкратова 2011). Результаты, с одной стороны, могут свидетельствовать о достоверности полученных в исследовании данных, но, с другой, показывают, что уже в подростковом возрасте подобные установки сформированы у части наших сограждан.

Анализ надежности шкал. Согласно ключам методики на каждую из 19 шкал работают по три пункта. Чтобы проверить согласованность пунктов внутри каждой шкалы для каждой выборки, по каждой из 19 шкал вычислялся показатель альфа-Кронбаха.

Результаты говорят о том, что по большинству шкал во многих случаях показатели надежности-согласованности можно признать не ниже удовлетворительных. Из плохо работающих шкал укажем «Скромность», в которую входят следующие пункты: «Никогда не хвастаться и не вести себя высокомерно»; «Быть скромным»; «Никогда не стремиться к публичному вниманию или одобрению».

Возможно, сказывается рассогласование представлений респондентов о соотношении заслуженного признания со стороны общества и высокомерия. Поговорка «Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом» имеет позитивную оценку в обществе и как раз противоречит указанным пунктам. Мы видим значимо левостороннюю асимметрию в одном случае и сильные перекосы в сторону положительных ответов в двух других. При этом накладывает отпечаток значимая гетерогенность выборок (сильные отрицательные эксцессы). Вполне возможно, что если оставить в последнем пункте только «отсутствие стремление *к публичному вниманию*» пункт окажется более согласованным.

Другая недостаточно надежная шкала – «Самостоятельность мышления», в которую входят следующие пункты: «Расширять свой кругозор», «Иметь свою точку зрения», «Понимать вещи по-своему».

Здесь мы видим отличие недостатков, из-за которых могла быть рассогласованность. Все пункты имеют правостороннюю асимметрию и положительный эксцесс. Однако в данном случае указанные

пункты в значительной степени перекликаются с требованиями, предъявляемыми к респондентам как школьникам выпускного класса, главная «профессиональная» обязанность которых – учиться, т.е. расширять свой кругозор, формировать свою точку зрения и понимание сути происходящего. Вполне возможно, что в дальнейшем эти принципы могут интериоризироваться и формировать внутреннюю ценность, но на этапе школьном мы сталкиваемся с еще не до конца усвоенными и принятыми принципами, т.е. это как раз тот момент, когда фактор возраста является критическим.

Наконец третья плохо согласованная шкала – Стимуляция, в которую входят следующие пункты:. «Всегда искать разнообразия в деятельности», « Азарт в жизни, даже если он сопряжен с риском»; «Получать разный опыт».

Здесь мы имеем случай сильно выраженного отрицательного эксцесса в характеристиках второго пункта. Таким образом, выборка явно поделилась на «рискованных» и «осторожных». При этом каждый не только принимает соответствующую позицию для себя лично, но и полагает, что на его стороне общественное мнение и социальная желательность. Это так или иначе подтверждается бытующими в общественном сознании пословицами и поговорками за и против риска («Кто не рискует, тот не пьет шампанское», «Риск – благородное дело», «Победителей не судят», с одной стороны, а с другой «Тише едешь – дальше будешь», «Семь раз отмерь, один раз отрежь») указывают на поляризацию мнений. В такой ситуации вряд ли можно надеяться на возможность получить по данной шкале согласованные оценки в принципе

Поскольку мы полагали наличие половозрастных различий в ценностных предпочтениях, то были проанализированы показатели надежности по подвыборкам в каждой группе. Они оказались везде сопоставимы. Более того, плохая согласованность отмеченных выше трех шкал на общей подвыборке не улучшилась при разбиении на подвыборки, что свидетельствует о том, что гендерной специфики в понимании стоящих за тремя шкалами ценностей нет (по крайней мере, в этом возрасте).

Для всех остальных 16 ценностей полученные данные свидетельствуют о достаточной надежности-согласованности шкал методики при применении ее в старшем школьном возрасте, в том числе, в форме электронного мониторинга. А также можно говорить о косвенном подтверждении достоверности (неслучайности) полученных по подвыборкам показателей по шкалам.

Представлены показатели описательной статистики по выборке в целом и по мужской и женской подвыборкам в отдельности. Среди показателей – средние значения, позволяющие определить меры центральной тенденции, стандартные отклонения, асимметрии и эксцессы, позволяющие более четко представить характер распределения, оценить степень отклонения от нормальности, а также выявить возможные латентные подвыборки. Также были выполнены проверки на нормальность с использованием критерия Колмогорова-Смирнова. Для мужской и женской выборки был проведен сопоставительный анализ средних с использованием критерия Стьюдента. Также были сопоставлены дисперсии в обеих подвыборках с использованием критерия Ливиня. Поскольку в достаточно большом количестве случаев сравниваемые распределения не являются нормальными, то параллельно выявлялись различия с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни. В большинстве случаев значимости нулевой гипотезы по обоим критериям (параметрическому и непараметрическому) совпадают, что свидетельствует о достоверности сделанных выводов о наличии или отсутствии различий. Некоторая рассогласованность наблюдается только в двух случаях. Для шкалы *репутация* (0.014 – значимость нулевой гипотезы для критерия Стьюдента и 0.06 – значимость нулевой гипотезы для критерия Манна-Уинтни) и для шкалы *Забота о других* (0.044 и 0.088 соответственно). В обоих случаях мы принимаем решение о наличии различий. Таким образом девочки более благожелательны, заботливы (причем не только в отношении людей, но и в отношении природы), толерантны, в большей степени заботятся о своей репутации, более гедонистичны, предпочитают самостоятельно мыслить (однако как уже было упомянуто выше, исходя из пунктов вошедших в эту шкалу данный факт можно было бы интерпретировать как то, что девочки более настойчивы в учебной деятельности), в большей степени заботятся о личной безопасности (именно в этом возрасте мальчики по любому поводу готовы лезть в драку, не думая о последствиях).

Однако сопоставление дисперсий практически во всех случаях показывает большее единодушие девочек по сравнению с мальчиками. Т.е. среди мальчиков могут попадаться отдельные индивиды, для которых значимость указанных ценностей может быть даже выше, чем для большинства девушек, однако есть и другие респонденты, для которых данные ценности вообще не важны.

Единственная ценность, которая оказалась более значимой для мальчиков в целом– это власть.

Полученные значимые различия являются одним из доказательств валидности методики, т.к. согласованы со многими гендерными исследованиями. Девочки продемонстрировали большую благожелательность, конформность, заботливость, терпимость, мальчики – стремление к доминированию.

Используемые в исследовании другие личностные методики были необходимы для валидизации методики Шварца. Анализ значимых коэффициентов корреляции проводился отдельно в мужской и женской выборках независимо среди тех, кто работал с интернет-версией и с бланковой версией

исследовательской батареи.

В итоге проведенных научно-исследовательских работ были получены следующие *общие результаты*.

Полученные результаты психометрического анализа, представленные в данной работе, свидетельствуют о хорошей надежности и достаточной валидности методики диагностики ценностных предпочтений Шварца.

Выявлены сходства и различия в шкальных показателях, полученных в Москве с использованием бланкового метода и электронного мониторинга.

В настоящем виде компьютерная система может быть использована для проведения научных и прикладных исследований, а также мониторингов в образовательных учреждениях среднего звена.

Полученные в результате данные свидетельствуют о хороших психометрических показателях методики, а полученные нормы могут считаться репрезентативными для генеральной совокупности, которую представляли респонденты: выпускники общеобразовательных государственных школ мужского и женского пола в возрасте 16-18 лет.

Литература:

Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М. ИД ГУ-ВШЭ, 2007.

Митина О.В,. Рассказова Е. И Рефлексивная ориентация и её диагностика в структуре контроля за действием // Психологический журнал, . - 2014г. т.35- С.118-128.

Низовских Н.А., Митина О.В., Тюлькин М.С.,. Дровосеков С.Э Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология, 2012. т. № 4 (3).-С.102-109.

Панкратова А.А. Изменение ценностей детей и взрослых в современной России (1992–2009) Психологические исследования 2011,№1(15)

Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т.9. №2. Стр. 43-70.

Rokeach M. The nature of human values. - N.Y., Free Press, 1973

Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. - 1987. - Vol.58. - № 5. - P.550-562.

Schwartz, S. H (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 25, p. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. Journal of Personality and Social Psychology, 103(4), 663-688.

Triandis, Harry C., Robert Bontempo, and Marcelo J. Villareal, Masaaki Asai, Nydia Lucca. Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives on Self-Ingroup Relationships// Journal of Personality and Social Psychology, 1988, Vol. 54, No, 2. P. 323-338.

Мотивация учебной деятельности студентов музыкального колледжа

Тарасенко Н.Н.,
Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт,
г. Коломна

Проблема мотивации учебной деятельности является одной из центральных в педагогической психологии и педагогике. Изучение мотивов обучения студентов важно и в практическом аспекте. Знание мотивов обучения позволяет оптимизировать учебный процесс, разработать систему учебно-воспитательной работы с учетом исходного уровня мотивации. Мотивация – иерархически организованная динамичная система мотивов, влияющая на поведенческую активность.

Исследование мотивов обучения студентов музыкального колледжа было проведено по заявке администрации. Целью исследования являлось изучение уровня мотивации студентов разных курсов и выработка рекомендаций, направленных на дальнейшее развитие мотивации. Объект исследования – мотивационная сфера личности. Предмет исследования – динамика развития мотивационной сферы учащихся. В качестве методик были использованы методика изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению А. Прихожан [1] и авторская анкета. В исследовании приняли участие 88 студентов музыкального колледжа 1-4 курсов, что составляет 68% от общего количества студентов.

В связи с тем, что причины выбора профессии и способа ее получения влияют на мотивацию учения, студентам было назвать не менее 5 причин поступления в музыкальный колледж. Преобладающей причиной поступления, независимо от курса, была названа причина, связанная с предыдущими увлечениями, занятиями, ее указало 76% студентов. К этой категории мы относили ответы: «Нравится заниматься музыкой; обучался в музыкальной школе и захотел продолжить; Нравится играть на фортепиано; нравится петь и т.п.». На втором месте стоит причина, связанная с ориентацией на будущее, ее указало 60% студентов. К этой категории мы относили ответы: «Желание преподавать в музыкальной школе, получить профессию музыканта, вокалиста и т.п.». Значительную роль играют семейные традиции, советы родителей, эту причину указало 28% учащихся, некоторые очень эмоционально писали, что у них в семье уже три поколения музыкантов, не было даже сомнений, куда поступать. 26% учащихся указали, что одной из причин поступления была хорошая репутация музыкального колледжа, наличие хороших преподавателей, различных специализаций, высокий уровень преподавания. 12% ответов связаны с нежеланием идти в 10-й класс и сдавать ЕГЭ. Таким образом, у большинства учащихся причины поступления имеют отношение к внутренней мотивации учения и должны способствовать добросовестной учебе. Результаты практически идентичны на всех курсах.

На вопрос о том, чем собираются заниматься после окончания вуза, 75% учащихся ответили, что собираются продолжить обучение в вузе, 50% собираются работать по специальности, из них 25% собираются совмещать обучение в вузе с работой по специальности.

Опросник А.Прихожан имеет 4 шкалы: шкала познавательной активности, мотивации достижения, шкала тревожности и гнева. Две первые шкалы связаны с мотивацией учения, две вторые – с эмоциональным отношением к учебе. Результаты по шкале познавательной мотивации высокие на всех курсах, средние баллы 29. Мотивация достижения также высокая, на первых двух курсах средние баллы 30, а на третьем-четвертом – 28 и 27 баллов. Снижение незначительное, возможно, связано с более реальной оценкой своих возможностей. Средние баллы по шкалам тревожности и гнева на всех курсах укладываются в средний диапазон. Выделяются отдельные студенты с повышенным уровнем развития тревожности и высоким уровнем развития познавательной мотивации, они требуют поддержки преподавателей. Таких студентов больше на первом курсе, вероятно, это связано с затянувшейся адаптацией к новым условиям обучения. Преподавателям, работающим на первом курсе, было рекомендовано оказывать поддержку студентам с высоким уровнем тревожности.

По результатам обследования мотивации студентов можно сделать вывод, что в колледж поступают студенты с выраженной учебно-профессиональной мотивацией. В целях поддержания и развития учебно-профессиональной мотивации в колледже проводится много индивидуальных занятий, работает хор, оркестры – струнный, духовой и народных инструментов, есть еще и струнный ансамбль, студенты регулярно выступают на концертах, участвуют в конкурсах. Это способствует хорошей профессиональной подготовке.

Литература

Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы. - Школьный психолог. - №8/2004. - http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400807

Диалог как основание интегративного подхода в практике психологической помощи детям с речевыми нарушениями

Тихонова Е.С.,
Центр диагностики и
консультирования «Участие»,
г. Москва

Современная социокультурная ситуация характеризуется ростом детского неблагополучия, проявлением которого, наряду с невротизацией, тревожностью, эмоциональными расстройствами, являются речевые нарушения. Стойкая тенденция к росту количества детей с расстройствами речи актуализирует необходимость разработки новых, более эффективных подходов в психологической практике с детьми. Исследователи и практики подчеркивают необходимость разработки интегративного подхода к детям с речевыми нарушениями, учитывающего психический контекст речевого развития, его комплексность и взаимосвязанность с эмоциональным развитием, роль межличностных отношений в освоении языка.

Наиболее распространенные в современной психологической практике с детьми подходы ориентированы на метод и ситуативный результат. Они характеризуются доминированием субъект-объектной, монологической парадигмы, в рамках которой разрабатываются стратегии и тактики воздействия на ребенка. В коррекционной практике специалист побуждается работать скорее с нарушениями,

чем с ребенком, имеющим те или иные нарушения. Природа нарушения рассматривается в терминах отклонений когнитивного развития, бихевиоральных отклонений. Личностные и эмоциональные аспекты нарушений выпадают из рассмотрения. Из представлений о природе нарушения выпадает и такое существенное звено, как нарушение личностных отношений с другим и соответственно восстановление таких отношений не рассматривается в качестве необходимого условия преодоления нарушений.

В основании распространенных в практике психологической работы с детьми подходов лежат определенные ценности. Как отмечают исследователи, аксиологические основания большинства современных подходов имеют «гедонистическую, натуралистическую, эгоистическую и морально релятивистскую направленность, приводящую к усилению отчуждения, нигилизма и фрагментарности общественной жизни» [1, с.105]. Психоанализ, когнитивно-бихевиоральные подходы, возникшие в определенной исторической ситуации и на определенной культурной основе, не ориентированы на духовно-нравственные ценности. Для отечественной культуры духовно-нравственная ориентация является наиболее значимой и традиционной, потому необходима разработка аксиологически ориентированного направления психологической практики с детьми.

Мы полагаем, что основанием такого подхода является целостное понимание человека, не редуцирующее его к отдельным психическим функциям, обращенность к нему как духовному существу. Такое понимание человека мы находим в направлении отечественной психологии, имеющим духовно-нравственную ориентацию. Оно представлено работами Б.С.Братуся, Ф.Е.Василюка, М.И.Воловиковой, М.Ю.Колпаковой, А.А.Мелик-Пашаева, В.И.Слободчикова, Т.А.Флоренской и др.

Необходимым условием реализации интегративного подхода в практической работе с детьми, на наш взгляд, является диалог, рассматриваемый как первичная, родовая форму человеческого общения, являющаяся предпосылкой и условием личностного развития, развития сознания и самосознания [4]. Диалог не является чем-то необычным, экстраординарным, он присутствует в обыденной жизни, в общении, отношениях людей, это глубинная сопричастность другому человеку и миру.

Существенной характеристикой диалога, по мысли Т.А. Флоренской, является обращенность к духовному началу в человеке, к его глубине. Вне такой ценностной вертикали понятие диалога выхолащивается и теряет смысл.

Центральными понятиями диалога является духовное Я и наличное Я.

Духовное Я» – это сокровенная глубина души человека, устремляющая его к добру и совершенствованию. «Духовное Я» обычно не сознается или смутно осознается человеком, в отличие от «наличного Я», представляющего собой совокупность психологических характеристик человека и состояний его души. Эта невидимая глубинная сущность есть в каждом человеке, несмотря на его наличное состояние.

Конституирующими принципами духовно-ориентированного диалога являются «доминанта на другом» и «вненаходимость». «Доминанта на другом» - это особая установка, признающая и помогающая осознать реальность, уникальность другого человека и его другость. Доминанта на другом означает, что собеседник становится центром внимания как уникальная индивидуальность.

Вненаходимость – это эстетически завершенная позиция, дающая возможность увидеть целостный объективный образ другого человека.

По мысли Т.А.Флоренской, полноценное развитие личности идет путем внутреннего диалога, то есть диалога наличного Я и духовного Я. Для развития внутреннего диалога необходим межличностный диалог. В межличностном диалоге как равноправном общении двух полноценных сознаний создается пространство «события», в атмосфере которого разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития участников диалога [4].

При нарушении межличностного диалога нарушается и становление внутреннего диалога, зарождается и развивается монологичное сознание и самосознание, доминанта на себе, на своем наличном я. Нарушение межличностного диалога приводит к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, доминированию отрицательных эмоциональных переживаний, к возникновению тревожности, эгоцентризма, эгоизма, которые препятствуют дальнейшему личностному развитию [2].

Поскольку в основе речевого нарушения может лежать нарушение межличностного и внутреннего диалога, постольку для восстановления деформированных эмоционально-личностных связей с другим человеком необходимо установление диалогических отношений с ребенком. Диалог, направленный на развитие способности к диалогическому общению, на становление внутреннего диалога, является, на наш взгляд, адекватным методом преодоления речевого нарушения.

Наше исследование было посвящено изучению влияния духовно-ориентированного диалога на динамику эмоционального и речевого развития детей старшего дошкольного возраста в процессе практической работы, направленной на преодоление общего недоразвития речи (ОНР). Основным методом эмпирического исследования был духовно-ориентированный диалог. Выборку испытуемых составили 50 дошкольников, имеющих ОНР (II – III уровень речевого развития) и 50 родителей. Работа методом духовно-ориентированного диалога проводилась с детьми экспериментальной группы (25 чел.), дети

контрольной группы (25 чел.) обучались по традиционной программе. В конце обучения была проведена контрольная диагностика в обеих группах, направленная на выявление характеристик эмоциональной сферы детей с ОНР и уровня их речевого развития.

Как показало проведенное исследование, диалогическая и традиционная логопедическая практика продуктивны в преодолении общего недоразвития речи, но различаются по своему влиянию на эмоциональное и речевое развитие детей.

Была выявлена положительная динамика характеристик эмоциональной сферы детей с ОНР в процессе диалога и значимое повышение психоэмоционального напряжения при отсутствии динамики других характеристик эмоциональной сферы (тревожность, эмоциональный фон, переживание эмоционального благополучия в семье) в процессе коррекционной работы.

И в традиционной логопедической группе и в «диалогической» группе наблюдается улучшение показателей речевого развития после проведенной работы, однако анализ результатов исследования выявил наличие существенных различий между группами по таким показателям как звукопроизношение, фонематический слух, грамматический строй речи, словообразование, связная речь. Наиболее существенные отличия были выявлены при обследовании связной речи.

В «диалогической» группе рассказы детей характеризуется большей развернутостью, объемом, логичностью, композиционной целостностью, наличием прямой речи, богатством языкового оформления. В них присутствуют сложные лексико-грамматические конструкции, разнообразные синтаксические и эмоционально-выразительные средства (эпитеты, сравнения, синонимы, антонимы, описания чувств и переживаний героя). Рассказы детей «диалогической» группы характеризуются наличием творческой составляющей и отсутствием конфликтной доминирующей темы. Анализ рассказов детей «диалогической» группы, в отличие от традиционной логопедической группы показывает значимость для них сферы взаимоотношений, совместной деятельности, сотрудничества. В рассказах описываются ситуации знакомства, встречи, совместных поисков и открытий, дружбы, взаимовыручки, совместные игры; описывается эмоциональное состояние персонажей, их переживания [3].

Данные, полученные в исследовании, подтвердили продуктивность духовно-ориентированного диалога как основания интегративного подхода в практической работе с детьми с речевыми нарушениями.

Мы говорим о диалоге как основании интегративного подхода к работе с детьми, подразумевая осознанное стремление к диалогу с ребенком у специалиста, и определенное осмысление, понимание практики. Возможен и стихийный, неосознанный диалог с ребенком в психологической работе с детьми. Специалист, придерживающийся коррекционной модели в практической деятельности, конечно, может выйти и нередко выходит за рамки собственно коррекционного процесса, но выход этот стихиен и специалист не замечая, что он работает совершенно в другой парадигме, стремится к объяснению практики в рамках того подхода за пределами которого он собственно уже находится.

Литература:

Колпакова, М.Ю. Аксиологические основания психологической практики. // Вопросы психологии. 2007, № 5.

Колпакова, М.Ю. Введение в диалогическую психологию / М.Ю.Колпакова. - М.: Канон+, Реабилитация, 2013.

Тихонова, Е.С. Диалог в практике помощи детям с речевыми нарушениями / Е.С.Тихонова. - М.: Изд-во ПСТГУ, 2014.

Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А.Флоренская. - М.: Институт психологии АН СССР, 1991.

Оценка психологических ресурсовдля гармонизации детско-родительских взаимоотношений в замещающих семьях, воспитывающих подростков 12-16 лет

Удина Т.Н., Абрамова Т,Н.,
Канькова А.А., Панченко Н.В.,
Ивакова Л.А., Смирнова И.Г.,
Тимофеева А.Л.,
Центр ПМСС «Содружество»,
г. Чебоксары

Проблема воспитания детей, в том числе подростков, оставшихся без попечения родителей, является важнейшей задачей современного общества. Изучение многолетнего опыта институционального воспитания (в детских домах, приютах, интернатах) и воспитания ребенка в приемной (замещающей) семье показывает качественное различие в становлении личности будущего гражданина общества. Важно и то, что государством ставится приоритет семейных форм воспитания детей и подростков,

оставшихся без попечения родителей: усыновление, опека, патронат и приёмная семья, при этом объединяющим понятием для всех этих форм является понятие «замещающая семья».

В настоящее время в России разработаны эффективные программы по привлечению потенциальных замещающих родителей к принятию детей, оставшихся без попечения родителей, в семью. Ведется грамотная работа по подготовке и сопровождению замещающих семей, которые становятся более компетентными в области создания условий для гармоничного развития ребенка, его успешной социализации. Однако, несмотря на тщательность подготовки и соответствующую помощь государства, замещающие семьи не всегда могут справиться со своими обязательствами. Так, согласно статистике около половины детей и подростков возвращаются из замещающих семей в детские социальные учреждения. Таким образом, сначала дети оказались без своих кровных родителей, а потом они стали ненужными и в замещающей семье – возникла двойная потеря, и далее–дезадаптация, шок, потрясение, психологическая травма.

Подобные действия со стороны взрослых наносят непоправимый ущерб личностному развитию детей и подростков. Эти негативные жизненные ситуации происходят по разным причинам, зачастую из-за не посильности обязанностей, взятых на себя замещающими родителями, их неподготовленности к резкому изменению своей жизни. В связи с этим крайне важной является проведение специальных мероприятий (психодиагностических, психокоррекционных и развивающих), связанных с предотвращением отказов родителей от приемных детей, так как отказ как явление в жизни ребенка - это то, что наносит непоправимую эмоционально травму его еще неокрепшей детской психике.

Особенно остро проблема отказов актуализируется в замещающих семьях, взявших на воспитание подростков в возрасте 12-16 лет. В этом возрасте, вследствие предыдущего неблагополучного жизненного опыта, могут ярко проявляться поведенческие деформации и девиации, отмечаются сложности вхождения в социум, сложности взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Даже несмотря на положительный опыт жизни подростков в замещающих семьях, проблемы в детско-родительских взаимоотношениях возникают, следовательно, существуют определенные риски дезадаптации подростка в замещающей семье, а именно: рис искажения детско-родительских отношений, риск возникновения непонимания или риск негативного отношения к ребенку.

Для оценки возможных рисков дезадаптации приемного подростка в замещающей семье, причин возникновения дисгармонии в детско–родительских отношениях и возникновения дезадаптивных форм поведения подростка, нами был разработан и апробирован пакет диагностических методик, который показал свою практическую значимость и востребованность в процессе подготовки и сопровождения замещающих семей. В данной статье мы представляем их краткое описание и назначение.

Для выявления признаков дезадаптации подростков 12-16 лет, проживающих в замещающих семьях, и определения психологической совместимости подростка и потенциальных или реальных замещающих родителей необходимо учитывать следующие критерии:

Наличие, сформированность у замещающих родителей качеств, существенных для «воспитательного потенциала».

Представления о воспитании подростка, наличие неконструктивных родительских установок.

Представления самого подростка о стиле воспитания в семье.

Наличие/ отсутствие у взрослых психопатологического профиля.

Личностные и характерологические особенности подростка.

Ценностные установки замещающих родителей и приемного ребенка.

Стратегии преодолевающего поведения и умения справляться с трудными жизненными ситуациями.

Актуальные потребности приемных семей и детей в этих семьях.

Приведем описание примерного пакета диагностических методик для оценки психологических ресурсов детей и взрослых в замещающих семьях:

1. Опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ)*предназначен для изучения опыта родителей в воспитании подростка, выявлении ошибок в родительском воспитании.*

Методика позволяет диагностировать нарушения в системе взаимного влияния членов семьи, нарушения в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи, нарушений в механизме интеграции семьи. Текст опросника для родителей разработан с учетом возраста детей.

Опросник АСВ включает 130 утверждений, касающихся воспитания детей. В его основе лежат 20 шкал: *1) гиперпротекция, 2) гипопротекция, 3) потворствование, 4) игнорирование потребностей подростка, 5) чрезмерность требований (обязанностей), 6)недостаточность обязанностей ребенка, 7) чрезмерность требований-запретов (доминирование), 8) недостаточность требований-запретов к подростку, 9) чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания), 10) минимальность санкций, 11) неустойчивость стиля воспитания, 12) расширение сферы родительских чувств, 13) предпочтение в подростке детских качеств, 14) воспитательная неуверенность родителей, 15) фобия утраты ребенка, 16) неразвитость родительских чувств, 17) проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, 18) вынесение конфликта между*

супругами в сфере воспитания, 19) предпочтение мужских качеств, 20) предпочтение женских качеств.

Первые 11 шкал позволяют установить стиль семейного воспитания, 12-я, 13-я, 17-я, 18-я шкалы позволяют получить представление о структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи, 14-я и 15-я шкалы дают представление о системе взаимных влияний, 16-я, 19-я и 20-я шкалы – о механизмах семейной интеграции.

2. Опросник «Родителей оценивают дети» (РОД)*предназначен для изучения представлений подростка о стиле семейного воспитания.*

Данная методика создана И.А. Фурмановым и А.А. Аладьиным как вариант методики «Анализ семейного воспитания» (АСВ) для детей. Использование этой методики позволяет обнаружить наличие проблем в представлениях членов семьи. Кроме того, знакомство родителей с результатами ответов их детей часто усиливает мотивацию последних к изменениям в семейных отношениях, желание понять ребенка.

Опросник содержит 120 утверждений, которые позволяют получить информацию по 18 шкалам. Названия и обозначения шкал, которые в целях удобства сопоставляются с методикой АСВ, сохранены. Однако, в данной методике отсутствуют две последние шкалы опросника АСВ (предпочтение мужских качеств, предпочтение женских качеств). Процедура проведения и интерпретация аналогичны тем, которые используются в опроснике АСВ.

3. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР)*предназначен для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей.*

С помощью опросника ВРР, предложенного Марковской И.М., можно исследовать представление замещающих родителей об их взаимодействии с приемными детьми. Практика показывает, что замещающие родители определяют их взаимодействие с детьми как отношения на равных, партнерские и основанные на эмоциональной близости. Однако, родители и дети часто демонстрируют существенно различные взгляды на взаимодействие в семье. Опросник позволяет выяснить не только оценку одной стороны — родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны — с позиции детей.

Варианты опросника для подростков и их родителей содержат по 60 вопросов в каждом и по 10 шкал – критериев для оценки взаимодействия родителей и детей: 1) *нетребовательность-требовательность родителя, 2) мягкость-строгость родителя, 3) автономность-контроль по отношению к ребенку, 4) эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю, 5) отвержение-принятие ребенка родителем, 6) отсутствие сотрудничества-сотрудничество,7) несогласие-согласие между ребенком и родителем, 8) непоследовательность-последовательность родителя, 9) авторитетность родителя, 10) удовлетворенность отношениями ребенка(родителя) с родителем (ребенком).*

Анализ результатов предполагает сопоставление полученных ответов детей и родителей. Делается вывод о разнице в восприятии их взаимодействия.

4. Проективная методика «Семья в образах животных»*предназначена для изучения восприятия членами семьи актуальной семейной ситуации.*

В любой семье, в том числе и в замещающей, родители и подросток могут оценивать семейную ситуацию по-разному. Сравнить взгляды родителей и детей и выявить причины возникновения каких-либо проблем в их взаимоотношениях позволяет проективная методика «Семья в образах животных». Существуют различные вариации проективных методик, связанных с изображением семьи: «Моя семья», «Динамический рисунок семьи», «Семья в образах сказочных героев» и другие, которые издавна с успехом применяются в психодиагностике.

Диагностическая направленность методики «Семья в образах животных» заключается в возможности определения отношения ребенка или взрослого к семье, системы их взглядов и особенностей реальных внутрисемейных отношений. Схема проведения методики такова: обследуемому предлагается инструкция (она звучит одинаково и для детей, и для взрослых): «Нарисуй(-те) семью, состоящую из животных, так, чтобы все члены семьи были разными животными». Подобная инструкция активизирует воображение и ассоциативное мышление человека. Субъективное содержание образа воспроизводит глубинные, зачастую неосознанные переживания по отношению к каждому нарисованному (и отсутствующему на рисунке) члену семьи, а также демонстрирует представления автора рисунка о семейной ситуации.

По окончании рисования обследуемый подписывает или называет всех изображенных персонажей. После того как рисунок завершен, уместно провести беседу с уточняющими, а также специальными вопросами, подталкивающими обследуемого к обсуждению темы отношений в семье.

При интерпретации материала обращают внимание на следующие показатели:

• *состав изображенной семьи в соотношении с составом реальной семьи обследуемого;*

• *взаимное расположение членов семьи и расположение всего рисунка в целом на листе;*

• *особенности изображения отдельных членов семьи;*

• *выбор животного, в виде которого изображается тот или иной член семьи, в тесте «Семья в образах животных».*

В результате складывается представление обследуемых об иерархии, эмоциональных контактах в семье, отношении к себе и другим членам семьи.

5. Тест Сакса (SSCT) «Неоконченные предложения» *предназначен для определения родительской (детской)жизненной позиции и особенностей взаимоотношений с ребенком (со взрослым).*

Данный проективный тест хорошо выявляет скрытые или даже неосознаваемые переживания детей и взрослых, которые не удается выявить в свободной беседе.

Тест Сакса (SSCT) «Неоконченные предложения»для родителей включает в себя 30 утверждений, которые показывают различные родительские позиции по отношению к детям на основе 11-ти шкал: 1) о*открытая шкала, 2) сравнительная оценка ребенка, 3)значимые характеристики ребенка, 4) позитивные особенности ребенка, 5) идеальные ожидания, 6)возможные страхи и опасения, 7) реальные требования, 8) причины трудностей, 9) анамнестические данные, 10) интересы и предпочтения подростка, 11) взаимодействие.*

Тест Сакса (SSCT) «Неоконченные предложения»для подростков включает 24 утверждения, которые сгруппированы по диагностической направленности на изучение отношения подростка к разным лицам и разным проблемам — к матери, отцу, братьям, сестрам, сверстникам; к школе, учителям; видам на будущее и т.д. Основу интерпретации составляют содержательный анализ ответов, частота дополнительной части предложения, время ответа, а также высказывания подростка по поводу того, насколько предложенные фразы соответствуют реальности (по нашим данным, дети говорят об этом довольно часто).

Для интерпретации предложения сгруппированы в следующие 11 шкал: 1) о*тношение к матери, 2) отношение к отцу, 3) отношение к братьям, сестрам, 4) отношение к семье, 5) отношение к ровесникам, 6) отношение к учителям и школе, 7) отношение к людям в целом, 8) отношение к собственным способностям, 9) негативные переживания, страхи, 10) отношение к болезни, 11) мечты и планы на будущее.*

Сравнительный анализ данных, полученных при помощи данной методики, помогает разобраться в многообразной системе отношений детей и взрослых, выявить нарушение этих отношений, найти пути восстановления отношений.

6. Опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека(методика диагностики акцентуаций характера) *предназначен для определения акцентуации черт характера подростка.*

Опросник можно применять, начиная с 11-12 лет, как при групповом, так и при индивидуальном обследовании. К.Леонгард отмечал, что «...акцентуация - это, в сущности, те же индивидуальные черты, но обладающие тенденцией к переходу в патологическое состояние». Если у человека выделяется одна из личностных черт, причем очень ярко, заметно, — это так называемая *акцентуация характера,* или *психотип личности.* Обычно у детей проявляются черты двух-трех психотипов.

Опросник составлен из 88 вопросов. С помощью данного опросника определяются следующие 10 психотипов личности:*1) гипертимный тип, 2) застревающий тип (ригидный тип), 3) эмотивный тип, 4) педантичный тип, 5) тревожный тип, 6) циклотимный тип, 7) демонстративный тип, 8) возбудимый тип (неуправляемый тип), 9) дистимный тип, 10) экзальтированный тип.*

После обработки ответов определяется уровень выраженности акцентуации по данному психотипу: *выраженная акцентуация по данному типу; скрытая акцентуация; отсутствие акцентуации по данному типу.*

Полученные данные позволяют выявить свойства характера, мешающие подростку адаптироваться в обществе, а также определить ситуации, провоцирующие проявления отрицательных черт характера того или иного психотипа, и определить ситуации, помогающие подростку адаптироваться к жизни с помощью своих сильных положительных качеств.

7. Проективная методика «Родительское сочинение»*позволяет решить следующие задачи: выявить особенности родительской позиции автора сочинения и реализуемый им тип семейного воспитания; собрать дополнительную анамнестическую информацию, позволяющую наиболее полно реконструировать историю развития ребенка; получить описание проблем развития ребенка глазами родителя, выявить зоны конфликтности в детско-родительском взаимодействии, определить особенности локуса-контроля родителя, объективировать в письменном виде его жалобу и запрос к консультанту.*

Базовые темы родительского сочинения – темы открытого типа, например: «Я как родитель». Согласно цели обследования тема родительского сочинения может быть конкретизирована. Например, для выявления ценностно-смысловых установок и целей воспитания может быть задана тема: «Каким я хочу вырастить ребенка». Тема «Что я разрешаю и что запрещаю ребенку» позволяют конкретизировать требования и запреты, предъявляемые ребенку, систему контроля, реализуемого родителем, оценить эффективность методов воспитания. Такие темы сочинения, как «Что мне нравится и не нравится в себе как в родителе» и «Что я хотел бы изменить в себе как в родителе» позволяют выявить позицию взрослого, воспитательные установки и методы.

Параметры анализа родительского сочинения:

1. Особенности поведения родителя в процессе выполнения задания: особенности принятия задания; пробы, переписывания, наличие черновиков сочинения; особенности поведения, выражающие эмоциональное отношение к заданию; речевой комментарий; время выполнения задания (если возможно его зафиксировать).

2. Формальные показатели: объем; форма; язык и стиль повествования; подчеркивания в тексе с выделением главного; рисунки в тексте.

3. Содержательные показатели: соответствие сочинения заданной теме; соотношение трех планов сочинения («ребенок», «родитель», «наши отношения»);упоминание имени ребенка; описание истории развития ребенка, его индивидуально-личностных качеств и предпочтений, особенностей взаимоотношений с автором сочинения и другими членами семьи; оценка ребенка; отношение автора к ребенку; описание системы семейного воспитания, реализуемой родителем, и оценка ее эффективности.

8. **Опросник «SACS» (С. Хофбол)***предназначен для изучения особенностей поведения человека в сложных (стрессовых) ситуациях, а также определения стратегии поведения в таких ситуациях.*

Понятие преодолевающего поведения используется для описания характерных способов поведения человека в различных ситуациях. Преодоление рассматривается как стабилизирующий фактор, который может помочь людям поддерживать психосоциальную адаптацию в течение периодов стресса.

Опросник состоит из 54 утверждений и содержит 9 шкал, соответствующих следующим моделям преодолевающего поведения: *1) ассертивные действия; 2) вступление в социальный контакт; 3) поиск социальной поддержки; 4) осторожные действия; 5) импульсивные действия; 6) избегание; 7) манипулятивные (непрямые) действия; 8) асоциальные действия; 9) агрессивные действия.*

Анализ результатов проводится на основании сопоставления данных конкретного человека по каждой из шкал с нормативной таблицей, на основе этого делается вывод о степени сформированности конструктивной модели преодолевающего поведения у родителя.

9. Проективная методика «Человек- Человек под дождем»Е. Романовой и Т. Сытько *предназначена для определения силы «Я» человека, его способности преодолевать неблагоприятные ситуации, противостоять им; изучение личностных резервов и особенностей защитных механизмов; изучение устойчивости человека к воздействию разнообразных стрессовых ситуаций; изучение типа реагирования на возникающие препятствия, проблемы; определение, как человек ощущает себя при неблагоприятных ситуациях; раскрытие представления о проблемах и трудностях, возникающих в жизни человека.*

Процедура проведения рисуночного теста: человеку предлагается на чистом листе бумаги формата А4, расположенном вертикально, нарисовать человека, а потом, на другом таком же листе, — человека под дождем. В результате должно получиться два рисунка: «Человек» и «Человек под дождем».

Анализ результатов происходит путем сопоставления двух рисунков и позволяет определить, как человек реагирует на стрессовые, неблагоприятные ситуации, что чувствует при затруднениях. В процессе работы важно наблюдать за ходом рисования и обращать внимание на все высказывания клиента. Низкий уровень стрессоустойчивости может быть определен при наличии следующих параметров: *рисунок выполнен в маленьких размерах, расположен внизу листа, энергетика рисунка снижена, защитные механизмы в виде предметов и приспособлений, защищающих от дождя не прорисованы, фигура нарисована спиной.* При сопоставлении рисунка и его описания можно выявить стратегии преодоления трудной жизненной ситуации.

Применение данной методики в контексте сопровождения замещающих семей и приемных детей, находящихся в данных семьях имеет большую значимость в понимании ресурсов каждого члена семьи в преодолении сложных, психологически трудных ситуаций, которые так или иначе будут возникать в семье.

В заключение хотелось бы отметить, что данный диагностический пакет направлен на многостороннее обследование замещающих родителей и подростков 12-16 лет, что требует от психолога развитых профессиональных навыков и большого опыта диагностической работы. В практической работе очень важно планировать свои действия на основе качественной информации. Именно поэтому, чем больше будет получено информации о замещающей семье и о приемном ребенке, тем легче будет определить возможные риски его дезадаптации в семье, а также составить подробные психологические портреты взрослых и детей, выявить воспитательный потенциал родителей, и, затем, оценить психологические ресурсы семьи для гармонизации детско-родительских взаимоотношений.

Часто перед взрослыми стоит вопрос о поощрении и наказании ребенка

Усачева Т.В.,
Школа №1293 СП №3,
г. Москва

Поощрение – метод воспитания, применяемый и в семье и в дошкольных учреждениях. Оценивая детское поведение, родитель, воспитатель или одобряет тот или иной поступок, или осуждает его, то есть поощряет или наказывает. Давая такую оценку, родитель тем самым регулирует развитие личности, побуждает ее к правильным поступкам. Поощрение является способом положительной оценки и деятельности ребенка, выполняет стимулирующую функцию в воспитании.

Доказано, что поощрение (если оно применяется правильно) дает более эффективные результаты, чем наказание. Вызывая положительные эмоции, оно способствует формированию позитивных качеств личности, таких, как чувство собственного достоинства, доброжелательность, дисциплинированность, чуткость, ответственность и многие другие.

Обязательное педагогическое условие любого поощрения:

- оно должно быть искренним;
- доставлять удовлетворение и родителю и ребенку;
- содействовать созданию приятной семейной атмосферы.

При ином подходе поощрение не воспринимается и даже имеет обратный эффект. Если родители, делая подарок. Подчеркивают при этом, что надо подарок не совсем заслужен им, или ждут ответной благодарной реакции, а еще хуже – обвиняют ребенка в неблагодарности, - все это дает отрицательные результаты. Появляется взаимная обида, нарушается взаимопонимание.

При неумелой организации воспитания поощрения не всегда дает ожидаемые результаты, то есть ребенок не реагирует на него. В этих случаях родители иногда начинают чрезмерно задабривать сына (дочь) или резко меняют формы воздействия, переходя к наказанию, что одинаково плохо.

Ошибкой семейного воспитания может стать абсолютизация воспитывающей роли поощрения. Если поощрение взрослых заслужено ребенком, добыто его трудом, то оно вызывает удовлетворение и желание сделать еще лучше, еще больше, то есть достигает педагогической цели. При таком подходе у ребенка постепенно формируется потребность испытывать удовольствие от выполненной работы, поощрение становится лишним, поскольку осознаваемой наградой его собственная радость преодолении, радость достижения трудовых целей. Постепенно поощрение теряет силу регулятора поступка, уступая место нравственной саморегуляции. Это способствует воспитанию самостоятельности, формированию критической оценки своих возможностей и поступков. Поощрение лишь в том случае становится методом, стимулирующим развитие личности, если оно способствует закреплению уже сформировавшихся положительных качеств и побуждает формирование новых. Чем старше становится дошкольник, тем чаще следует переходить от одобрения отдельных поступков к одобрению нравственных проявлений личности. В отношении к ребенку любого возраста недопустимо унижение его личности, оскорбление человеческого достоинства, попреки. Уважать ребенка – вовсе не значит идти на поводу у его капризов, требований и претензий. Дети чутко реагируют на притворство, заигрывание, заискивание. Если ребенку трудно, и он готов принять Вашу помощь, очень хорошо начать со слов: «Давай вместе!» Не следует занимать позицию над ребенком, тогда они начинают проявлять непослушание.

Как найти пути к бесконфликтной дисциплине ребенка?

Есть несколько правил, которые помогают наладить и поддержать дисциплину.

Правила должны быть в жизни каждого ребенка.

Правил не должно быть слишком много, и они должны быть гибкими. Оба правила, взятые вместе, предполагают особую мудрость взрослого в решении вопросов о «можно», «следует», «нельзя».

Родительские требования не должны вступать в явное противоречие с важнейшими потребностями ребенка.

Правила должны быть согласованы взрослыми между собой.

Тон, в котором сообщается требование или запрет, должен быть скорее дружественно-разъяснительным, чем повелительным.

Наказывать ребенка лучше, лишая его хорошего, чем делая ему плохое.

Причины стойкого непослушания ребенка следует искать в глубине его психики. Ведь в число непослушных и «трудных» детей обычно попадают особенно чувствительные и ранимые. «Трудный» ребенок нуждается только в помощи, но ни в коем случае не в критике.

Человеку нужно, чтобы его любили, понимали, признавали, уважали, чтобы он был кому-то нужен и близок: чтобы он мог себя реализовать, развивать свои способности, самосовершенствоваться. Положительное отношение к себе – основа психологического выживания, и ребенок постоянно ищет и даже борется за него. Он ждет от взрослого подтверждений того, что он – хороший, что его любят. Нашей задачей является – создание тех условий, в которых наш малыш будет чувствовать себя по настоя-

щему счастливым.

А теперь я раскрою некоторые, на мой взгляд, наиболее интересные формы поощрения. Таковыми является: одобрение, похвала.

Ребенок нуждается в оценке своих действий и поступков. В связи с этим особое значение для ребенка имеет поддержка в виде поощрений и похвалы окружающих.

«Похвала для закрепления хорошей привычки имеет гораздо большую действенность, чем порицание для предотвращения плохой привычки. Похвала, вызывая положительное эмоциональное состояние, способствует подъему сил и усиливает стремление к общению ребенка со взрослыми и другими детьми», - отмечает физиолог Д.В.Колесов. Но похвала не соответствующая усилиям ребенка, не стимулирует его нравственное развитие. Такое поощрение отчасти формирует у него завышенную самооценку. Следует помнить, что в похвале всегда есть элемент оценки: «Молодец, ну ты просто гений!», «Ты такой храбрый, тебе все нипочем!»

Чем плоха похвала – оценка? Во-первых, если часто хвалить ребенка, то он начинает понимать: где похвала, там и выговор. Во-вторых, ребенок может стать зависим от похвалы: ждать, искать ее.

Подарки как средство поощрения ввиду своей материальности, наглядности оставляет заметный след в сознании ребенка. Важно, чтобы подарок соответствовал возрасту, интересам ребенка, особенностям его восприятия, а процедура его вручения была яркой и запоминающейся. Только в этом случае подарок будет иметь воспитательную ценность. Важно, чтобы дети не только любили получать подарки, но и дарить их.

Сталкиваясь с нежеланием ребенка делать что-либо положительное ему – учиться, помогать по дому, - некоторые родители встают на путь «подкупа». Этот путь очень опасен, не говоря уже о том, что мало эффективен. Обычно дело кончается тем, что претензии ребенка растут, - он начинает требовать все больше и вперед – а обещанных изменений в его поведении не происходит. Теперь он занят не «личным творчеством», а зарабатыванием.

Ребенок нуждается в разнообразных формах поощрения как проявления умной родительской ласки. Поощрение как воспитательное воздействие предполагает разумную меру и педагогически целесообразную форму. Но далеко не каждое поощрение способствует накоплению положительного опыта. По словам основоположника отечественной теории семейного воспитания П.Ф.Лесгафта, безмерное заласкивание, захваливание порождает самодовольство, тщеславие, эгоизм.

У детства – безграничные возможности счастья, которое ребенок извлекает из любого мало заметного для нас факта жизни. Радость жизни, сила чувств и стремлений, искренность, любознательность, стремление к движениям, смелость и удальство, непосредственность – все это драгоценные проявления активности ребенка. Из детства ребенку нужно вынести заряд оптимизма – настолько значительный, чтобы его хватило на всю жизнь. Следует предоставить детям необходимую свободу для их развития. Но вместе с тем следует не забывать о том, что где есть свобода, там должны быть и разумные ограничения. Свобода не возможно без дисциплины. Детям нужна строгость и ласка, ведь и то и другое – антиподы равнодушия и дети чувствуют это. Ласковое обращение с детьми, кА утверждает В.А.Сухомлинский, является источником их разумной сдержанности и уступчивости, тогда как самодурство взрослых порождает у ребенка протест, непослушания, упрямства.

Овладение искусством применения поощрений требует от взрослого немалых усилий. Исключительно важно научить детей сознательно управлять собственным поведением, чтобы они выполняли все требования, без напоминания, чтобы вступал в силу самоконтроль.

Программа ранней профилактики насилия и деструктивных конфликтов в образовательной среде «Волшебный круг»: от первого знакомства – к широкому внедрению

Ухалова Н.Г.,
Центр психолого- медико-социального
сопровождения детей и подростков»,
г. Рязань

Совместный проект «Волшебный круг в Рязани» Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (Рязань, Россия) и Школьной психологической консультации (Мюнстер, Германия), начавшийся в 2011 году, сначала объединил усилия 17 рязанских специалистов из 6 образовательных учреждений города Рязани. От первого знакомства с программой ранней профилактики насилия, деструктивных конфликтов и экстремизма в образовательной среде «Волшебный круг» и с её авторами, немецкими коллегами Л. Дункелем и А. Беккер, уже прошло 4 года. За это время участники проекта успешно адаптировали профилактическую программу «Волшебный круг» к условиям образовательных учреждений нашего города и по итогам адаптации подготовили методические материалы с подробным описанием, учитывающим специфику наших детских садов, школ и особенности детских

групп – таким образом, первая часть проекта была успешно реализована.

В настоящее время в городе Рязани реализуется вторая часть проекта – созданы все организационно-методические условия для широкого внедрения программы «Волшебный круг» в систему профилактической работы детских садов и школ. Межрегиональный Центр дополнительного образования, партнёр Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков во многих инновационных проектах, регулярно проводит подготовку воспитателей, учителей и специалистов социально-психологической службы в рамках стажировки по программе «Волшебный круг», которая включает три встречи на семинаре-практикуме, самостоятельную практическую работу, курацию на рабочем месте и информационно-методическое консультирование. На сегодняшний день «Волшебный круг» в Рязани объединяет в профессиональное сообщество около 100 специально подготовленных, сертифицированных ведущих – психологов, воспитателей, учителей, которые отличаются уважительным и бережным отношением к каждому ребенку и творческим подходом к работе.«Волшебный круг» за эти годы расширил свои границы, и сегодня не только рязанские педагоги работают по этой программе, но и педагоги из образовательных и социальных учреждений Шилова, Скопина, Сасова, Клепиков (Рязанская область) и Раменского (Московская область).

У сообщества уже есть свои традиции, например, ежемесячные групповые консультации, на которых всегда есть возможность обсудить результаты занятий и трудности их проведения в кругу коллег, поделиться своими впечатлениями, проблемами и достижениями по ведению занятий «Волшебный круг». Складывается ещё одна традиция – раз в два года ведущие «Волшебного круга» имеют возможность собраться вместе для обмена опытом. Очень подходит таким встречам название –«Волшебный круг приглашает друзей!», так как участвуют не только те, кто уже отучился и владеет технологией проведения занятий, но и все желающие больше узнать об этой программе и в дальнейшем её освоить.

Первый раз все ведущие, а их было на тот момент 35 человек, собрались 3 апреля 2013 года на мастер-классе, который проводили специалисты Школьной психологической консультации города Мюнстера, авторы «Волшебного круга», Х. Домш и К. Бендер. Немецкие коллеги рассказали, почему для них важна эта программа в Мюнстере, провели учебные «волшебные круги» для рязанских педагогов, ответили на их вопросы и торжественно вручили рязанским педагогам сертификаты об освоении программы «Волшебный круг». На второй встрече в формате семинара-мастерской «Волшебный круг приглашает друзей!», которая состоялась 6 апреля 2015 года, собрались уже около 60 человек. Для участников встречи были организованы «волшебные круги» с методическими темами для обсуждения: что дают занятия по программе «Волшебный круг» детям, взрослым, какие остаются трудности у ведущих, почему важно осваивать «Волшебный круг» педагогам и чем хочется поделиться с теми, кто только начинает вести занятия. А в конце встречи всех ждал сюрприз – у сообщества появился свой гимн, который все участники и спели! Как и в первый раз у ведущих «Волшебного круга» получилось откровенно и доброжелательно пообщаться с коллегами, рассказать о своём опыте и задать вопросы в волшебной тёплой атмосфере. Вот, что говорили о программе участники семинара-мастерской «Волшебный круг приглашает друзей!»:*... для меня «Волшебный круг» – это большая помощь детям в раскрытии самих себя… это радость общения, понимание себя и других, это то, что нужно всем… это ключ к взаимопониманию, саморазвитию и доверию, три волшебных правила изменяют жизнь и ведут к счастью… увлекательное путешествие в мир общения с детьми… это круг для любви, тепла и радости… это подарок, который открывает двери к сердцу каждого ребенка… это круг защиты ребенка (ему хорошо, что его принимают таким, какой он есть), это круг свободы (ребенок выражает себя)… это магия живого общения!..*

Не перестает радовать уникальность этой программы, что она позволяет с минимальными организационными и материальными затратами, но систематически и длительное время небольшими усилиями предупреждать агрессивность и жестокость среди детей и младших подростков. Также радует, что ведущий «Волшебного круга» владеет эффективным инструментом развития личностной и социальной компетентности детей и младших подростков, которые теперь стали обязательными результатами образования, предусмотренными Федеральными государственными образовательными стандартами. Поскольку программа рассчитана на возраст, охватывающий две последовательные ступени образования, это создает замечательную возможность преемственности между ними и предполагает соблюдение системно-деятельностного подхода, заложенного в стандартах. Программа реализуется посредством обсуждения детьми тем, касающихся сферы чувств, личностных и социальных компетенций старшего дошкольника и младшего школьника. Дети под руководством педагога обсуждают, например, что для каждого из них означает «приятное чувство» или «плохое чувство», как они действуют и что чувствуют в разных ситуациях или как относятся к действиям других. При этом важно, что каждый имеет возможность высказать именно свое мнение, которое будет выслушано без критики. Этому способствует соблюдение основных правил, обязательных для всех – и детей, и взрослых. Взрослый в кругу помогает ребенку приобрести новый опыт, почувствовать, что ты можешь сам свободно высказаться (правило позволяет), быть выслушанным (этого требует правило), по возможности понятым (или нет – так тоже

бывает) и обязательно принятым (это предполагает правило). Именно соблюдение технологии проведения «Волшебного круга» способствует получению результатов, прописанных в стандартах, таких как умение считаться с мнением сверстника и учитывать его, отстаивать свою точку зрения при помощи объяснения, регулировать своё поведение, достойно разрешать конфликты, быть доброжелательным в общении со сверстниками и взрослыми, при этом признавать значимость личности другого человека, развивать способность видеть в другом носителя других ценностей, другой логики мышления и других форм поведения. Эти навыки и в дальнейшем помогут ребенку успешно адаптироваться в жизни.

Важно отметить, что для педагогов проведение «Волшебного круга» – это постоянное развитие их профессиональной компетентности, от встречи к встрече они оттачивают тонкую психолого-педагогическую технологию реализации программы, свою партнерскую позицию и внимательное отношение к каждому ребенку, его мнению и поведению. А профессиональная компетентность педагогов является важнейшим условием и фактором успешности достижения результатов образования. Правильное проведение встреч возможно только при партнерской позиции педагога, признании и уважении им детского мнения. Именно этой позиции зачастую не хватает педагогу, чтобы успешно реализовывать технологии, отвечающие требованиям системно-деятельностного подхода в образовании. Таким образом, овладение и использование педагогами программы «Волшебный круг» в детском саду и школе помогает им успешно реализовывать в своей работе и другие программы, соответствующие требованиям и достигать результатов образования, предусмотренных ФГОС.

Сегодня, когда почти каждый день в образовательных учреждениях сталкиваешься с ситуациями насилия, агрессии, драк и оскорблений среди детей, понимаешь, что «Волшебный круг» – это современная возможность повышения уровня психологической безопасности в образовательных учреждениях. Ведущие «Волшебного круга» рассказывают о том, что у многих получается перенести атмосферу доброжелательного взаимодействия в «Волшебном кругу» в другие сферы жизни, в том числе и на уроки. Таким образом «Волшебный круг» способствует гармонизации образовательной среды в целом. Не зря все рязанские школы, которые участвуют в инновационном городском сетевом проекте «Школа против насилия», дополнили свою систему профилактической работы занятиями по этой программе.

Очень важно, что«Волшебный круг» в Рязани – это доверительное и доброжелательное общение со сверстниками и взрослыми детей, которые получают возможность лучше узнать себя, понять других, быть услышанным, слушать и слышать, выражать свое личное мнение, быть принятым и найти друзей. Форма общения в кругу остается привлекательной для детей. Ребята ценят, что можно рассказать друг другу о своих тайнах, услышать других. Это отмечается в отзывах детей, в их пожеланиях продолжить встречи в «Волшебном кругу», который они совсем не воспринимают как занятия, скорее, как игру или просто общение. Вот, что говорят дети: …«*Волшебный круг» мне очень нравится, потому что мы там по-доброму разговариваем… в «Волшебном круге» я подружился с мальчиком, с которым раньше мы не играли, а теперь он мой товарищ… я люблю «Волшебный круг», потому что мне там интересно говорить, что хочешь… мне очень понравились занятия, я стала лучше понимать свою подружку, и мы меньше ссоримся…*А вот, что говорят родители, дети которых посещают занятия «Волшебный круг»: … *моя дочь стала более общительной, у неё появились новые друзья, она с нетерпением ждёт новых занятий «Волшебного круга» …глядя на своего сына, я считаю, что занятия «Волшебного круга» очень полезны для ребят, и начинать проводить их надо как можно раньше, а в школе обязательно и не только в младших классах …занятия сплачивают детей, учат их не бояться высказываться, так как каждый будет услышан. Мой сын любит посещать занятия «Волшебного круга». Спасибо организаторам этого проекта…*

Сегодня «Волшебный круг в Рязани»можно представить в следующих цифрах: 3500 детей, посещавших занятия в 60 учреждениях, в которых ведется «Волшебный круг», 6 городов, где ведутся занятия и 100 подготовленных сертифицированных ведущих «Волшебного круга». Организаторов проекта воодушевляют замечательные отзывы о программе и педагогов, и детей, и родителей. Радует, что присоединившиеся к программе воспитатели и учителя, педагоги-психологи и социальные педагоги по достоинству оценили тонкую технологию, построенную на очень бережном и уважительном отношении к ребёнку. Восхищает творческое отношение педагогов к организации занятий, их желание максимально полно использовать чудесный потенциал «Волшебного круга» для развития личности и социальных навыков своих воспитанников, а также – для развития собственной компетентности. Продолжаем знакомить руководителей и специалистов образовательных учреждений с возможностями профилактической программы «Волшебный круг» на конференциях, совещаниях и семинарах. Уверены, что наш «волшебный круг» станет шире!

Литература:

Волшебный круг. Пособие для учителей школ и воспитателей детских садов, психологов и социальных педагогов./ Под ред. И.Н. Вознесенской. – Рязань, 2013.

Знакомьтесь, «Волшебный круг»: открытия и тайны, надежды и возможности. Сборник материалов. / Под ред. И.Н. Вознесенской. – Рязань, 2013.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования познавательного стиля учащихся, как важнейшее условие успеваемости по учебным предметам в начальной школе

Фролова С.В.,
Российский национальный исследовательский
медицинский университет им. Н.И. Пирогова,
г. Москва

Сейчас часто можно слышать информацию, что в России в учебных заведениях упал уровень образования, потому что школьники не могут тянуть программу, которая в принципе была доступной для их родителей. В ВУЗах студенты срывают учебу на первых курсах, у меньшего процента студентов есть истинная жажда знания. Среди официальных объяснений такого положения доминирует одно - плохая экология, модифицированные продукты, и, как следствие, здоровье нации слабеет. Но с распадом СССР произошел спад промышленного производства и в некоторых частях страны экология даже улучшилась. Один экологический фактор по-настоящему упал - это экология культуры. XX век принес нам утверждение демократии, технический прогресс стал набирать обороты, наука вышла на новую ступень гонки вооружений, войны за независимость, стремление утвердить свободу.

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, но и с интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющемся в морфологических изменениях (астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, андрогонии), которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков: большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью и независимостью мышления.

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Нынешние дети позднее проходят предростовой спурт (не в 6-6,5 лет), а в 7-8 лет, т.е. в младшем школьном возрасте. Отсюда следует, что в первом, а может быть еще и во втором классах массовой школы учебный материал ученикам необходимо подавать в игровой форме. В то же самое время у этих детей существенно выше интеллект, а его невостребованность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но и к интеллектуальной депривации или умственному голоду – состоянию, которое, в свою очередь, ведет к склонности к деликвентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям.

В числе многих и разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от нас не просто понимания, но и объяснения, - повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на 1 балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Это не значит, конечно, что нет отстающих в темпах эволюции растущих людей.

В современном образовании актуализируется проблема адаптации всех участников образовательного процесса к тем изменениям, которые происходят в связи с его реформированием. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, который опирается на культурно-исторический системно-деятельностный подход, основывающийся на теоретических положениях концепций Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, предъявляет определенные требования к выпускнику младшей школы. В связи с этим речь идет об обеспечении условий для общекультурного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное освоение ЗУНов, но и формирование образа мира, ценностно-смысловых ориентаций, а также такой ключевой компетенции, как умение учиться [1].

Государство в качестве важнейшей для развития и образования будущего гражданина страны выдвинуло задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитание его как личности, готовой к жизни в современном мире [2].

К сожалению, смысл современного мира, несмотря на огромное количество работ разных специалистов, до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике. Но что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а о его изменениях мы знаем еще меньше.

При всем многообразии исследований мы имеем лишь только совокупность, в том числе и значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самостоятельности, самоопределения, критического мышления, а с другой, - прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность.

Одним словом, совершенно очевидно, что сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды, которая играет роль источника развития (Л.С. Выготский) [1].

Поэтому чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга. Все это возможно лишь при совместной работе педагогов и психологов в образовательных учреждениях.

По мнению О.В. Хухлаевой, основной целью работы психологической службы, является сохранение психологического здоровья учащихся, что возможно лишь при учете индивидуальных особенностей познавательного стиля и психологического здоровья учащихся [5].

Учет индивидуальных особенностей познавательного стиля понимается как организация учебного процесса, при которой осуществляется соответствующий выбор способов, приемов, темпа обучения, обеспечивающих максимальную эффективность учебной деятельности [5]. Это необходимо для тех детей, которые сами не сумели выстроить индивидуальный познавательный стиль, то есть учатся ниже собственных способностей, что является очень важным замечанием. Многие учащиеся могут компенсировать свои трудности, сами вырабатывают способы поведения на уроке или при выполнении домашних заданий, позволяющие им учиться на максимуме своих познавательных возможностей. Некоторые же – особенно младшие школьники – это делать не умеют и оказываются в группе риска в плане успешности обучения. Эти дети попадают в ситуацию хронической неудачи, что существенно влияет на их психологическое здоровье.

По результатам исследования российских психологов, в среднем, ученик начальной школы, который учится стабильно на «4» и «5», проводит за письменным столом дома не менее 2,5 – 3 часов; ученик – шестиклассник – 3-4 часа; старшеклассник – 6 и более часов [3]. А ведь нужно еще добавить к этому и уроки в школе...

Особенность школьного обучения состоит в том, что ребенок должен обязательно достигнуть определенного результата. Ожидания педагогов, родителей и самого ребенка приводят к росту психической нагрузки, нервным потрясениям и школьным стрессам – у ребенка пропадает всякое желание учиться и просто активно и интересно жить. Он уходит в себя, бежит от проблем, которые начинают накапливаться по мере развития собственной бездеятельности, становится зачастую злым и агрессивным.

При внешней простоте определения индивидуализации обучения реализация его на практике в полной мере является достаточно проблематичной. Не совсем понятно, какие именно особенности должны учитывать педагоги. Кроме того, учеников в классе много, все требуют различного рода воздействий, и учитель чисто физически даже не всегда успевает подумать о необходимости индивидуализации обучения. Поэтому обычно на практике оказывается, что психологи проводят обширное диагностическое исследование учащихся, но его результаты остаются в папках и хранятся для отчетов, поскольку педагоги не знают как ими пользоваться.

По нашему мнению, для диагностики можно ограничиться следующими параметрами:

преобладающий канал восприятия: визуальный, аудиальный или кинестетический;

ведущее полушарие;

особенности памяти, внимания, мышления;

учебная мотивация;

обучаемость;

тревожность.

Результаты диагностики сводятся в индивидуальные карты учащихся.

Основная цель исследования состоит в выявлении влияния психологических характеристик учащихся на их успеваемость по различным предметам.

Исходя из анализа данной проблемы, мы предположили, что в современных социально-экономических и культурно-исторических условиях на успеваемость по различным предметам оказывают влияние социально-демографические особенности, работоспособность, особенности познавательной и эмоционально-мотивационной сферы.

Проверка данного предположения потребовала провести сравнительный анализ различных аспектов, влияющих на успеваемость по различным предметам среди учащихся начальных классов города Москвы.

В нашем исследовании приняли участие 458 учащихся 2-4 классов ГБОУ Школа №2097, из них 221 мальчик и 237 девочек в возрасте 7-11 лет.

Для проверки данного предположения мы использовали следующие методы: методика определения школьной мотивации А.Г. Лускановой, методика «Интеллектуальная лабильность», корректурная проба Бурдона, методика «Расстановка чисел», методика «Ленивая восьмерка», методика «Исключение понятий», методика многомерной оценки детской тревожности (МОДТ), методика «Оценка объема кратковременной слуховой и зрительной памяти», методика «Изучение логической и механической памяти» у младших школьников, метод изучения документации (изучение итоговых оценок учащихся 2 -4 классов по различным предметам в классных журналах), методы математической статистики.

Для оценки показателей, характеризующих совокупность и основные характеристики распределения, вычислялась средняя арифметическая величина *M,* среднее квадратическое отклонение δ **.** Оценка достоверности различий между данными, полученными в исследуемых группах, проводилась с использованием критерия хи-квадрат и t-критерия Стьюдента для выборок с неравным числом наблюдений. Для оценки тесноты связи между изучаемыми признаками использовался коэффициент корреляции (r) Спирмена.

Анализ результатов исследования позволил выявить взаимосвязь успеваемости по различным предметам с различными особенностями познавательного стиля младших школьников. Давай те рассмотрим эти особенности для каждого учебного предмета.

На успеваемость по русскому языку оказывают влияние следующие показатели: пол, обучаемость, мотивация, концентрация (степень сосредоточения на уроке) и устойчивость внимания (способность сохранять долгое время сосредоточенность в деятельности), произвольное внимание, кратковременная память, операции обобщения и классификации. Было установлено, что девочки лучше успевают по данному предмету, чем мальчики, причем те из них, которые лучше учатся, более заинтересованы в изучении данного предмета, что помогает им лучше запоминать информацию на уроке и быть более внимательными *(r=0,59; r=0,47; r=0,53; p<0,01)*.

При изучении литературы, которая лучше всего также дается девочкам, важно произвольное внимание и его устойчивость, кратковременная память, операции аналогии, классификации и обобщения *(r=0,74; p<0,01)*.

На успешность изучения иностранных языков оказывает влияние возраст (чем младше школьники, тем лучше успеваемость по данному предмету), обучаемость, устойчивость внимания, произвольное внимание, смысловая и кратковременная память, операции аналогии, классификации и обобщения *(r=0,73;r=0,64;r=0,57; p<0,001)*.

На изучение математики влияют обучаемость, степень развития произвольного внимания, смысловой и кратковременной памяти, операций аналогии, классификации и обобщения. Причем интересно, что данный предмет в начальной школе одинаково хорошо усваивается как мальчиками, так и девочками, а также не требуется формирования с их стороны дополнительного желания для его изучения *(r=0,59; p<0,01)*.

По предмету окружающий мир лучше успевают девочки, чем мальчики, а также более младшие школьники с высокой обучаемостью, степенью сформированности произвольного внимания и устойчивостью внимания, слуховой, смысловой и кратковременной памятью, операциями аналогии, классификации и обобщения *(r=0,67; p<0,003)*.

Как было выявлено, лучше всех рисуют девочки в более младшем возрасте, если судить по их успеваемости по ИЗО *(r=-0,48; p<0,05)*. Они также должны обладать высокой степенью обучаемости, устойчивостью внимания, смысловой памятью, а также операциями классификации и обобщения *(r=0,58; p<0,01)*.

Склонностью к занятиям музыкой обладают также более младшие девочки с высокой обучаемостью и учебной мотивацией, устойчивостью внимания, смысловой и кратковременной памятью, сформированными операциями классификации и обобщения *(r=0,49; p<0,05)*.

Для успешных занятий физической культурой, по данным нашего исследования, достаточно лишь сформированного произвольного внимания *(r=0,43; p<0,01)*. Однако эти результаты ни в коем случае не относятся к спорту высших достижений.

Для успешного освоения программы по предмету основы безопасности жизнедеятельности важен возраст начала занятий (с более младшего возраста), высокая обучаемость, произвольное внимание, устойчивость внимания, смысловая, кратковременная и комбинированная память, а также операции аналогии, классификации и обобщения *(r=0,56; p<0,001)*.

Результаты экспериментального анализа сделать нам следующие выводы:

Общая успеваемость по предметам зависит от пола и возраста, степени обучаемости, сформированности произвольного внимания и его устойчивости, степени развития кратковременной памяти, операций классификации и обобщения, в меньшей степени операции аналогии.

Девочки лучше, чем мальчики справляются со школьной программой, так как обладают более высокой степенью работоспособности и концентрации внимания, а также внутренней учебной мотивацией по сравнению с ровесниками мужского пола.

Основными видами памяти на уроках являются кратковременная и смысловая память. Зрительная и слуховая память, на которые опираются педагоги при усвоении нового материала на уроке, не оказывают сильного влияния на успеваемость по различным предметам.

На успеваемость оказывает вильное влияние сформированность произвольного внимания, которое требует от человека волевых усилий для своего возникновения. Оно необходимо для того, чтобы делать не то, что хочется в данный временной интервал, а то, что необходимо во время учебной деятельности.

На успеваемость по различным предметам у младших школьников не оказывает сильного влияния тревожность и ведущий канал восприятия информации, а также объем внимания.

Анализ результатов проведенного исследования с помощью диагностического пакета методик позволил зафиксировать ряд характерных особенностей младших школьников и проследить их динамику на разных этапах обучения. Выявленные ведущие тенденции помогли сформулировать наиболее актуальные для них проблемы и наметить основные пути психолого-педагогической помощи.

Список литературы:

Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997.

Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/news/17118/.

Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

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

Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. – М.: Генезис, 2008. – 192 с.

Анализ русскоязычной версии шкалы ориентации на социальное доминирование Ф.Пратто методом когнитивного интервью

Фролова А.А.
Аспирант факультета Социальная психология
ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия

Вездесущий характер группового неравенства и угнетения натолкнул исследователей на создание теории социального доминирования. Теория утверждает, что общество стремится минимизировать групповой конфликт, используя идеологии, которые пропагандируют превосходство одной социальной группы над другой, а существенным фактором, влияющим на индивидуальные различия, является ориентация на социальное доминирование (ОСД), или степень, в которой человек желает, чтобы его социальная группа (ин-группа)доминировала в обществе и превосходила аут-группы (социальная группа, к которой человек не принадлежит).

Применимость ОС Дпроявляется в ее способности предсказывать развитие межгрупповых отношений в новых ситуациях. Кроме того в многочисленных исследованиях было показано, что ОСД может предсказывать будущие межгрупповые отношения и поведение людей на протяжении длительного времени (Kteily, Sidanius&Levin, 2011; Thomsenetal., 2010). В целом, эмпирические данные из многих стран и различных межгрупповых контекстов показали, что шкала ОСД – это мощный показатель общих предрассудков, социальных идеологий, общественно-политических предпочтений и даже выбора будущей профессии (Pratto, Sidanius&Levin, 2006).

Первым инструментом по измерению ориентации на социальное доминирование стала шкала ориентации на социальное доминирование. Первоначальная шкала ОСД состояла из 14и пунктов и была одномерной (Prattoetal., 1994). Однако последующие фактор-аналитические и экспериментальные исследования ряда ученых показали, что на самом деле ОСД можно разделить на два тесно взаимосвязанных содержательных элемента (Jost&Thompson, 2000). Один может отражать поддержку группового доминирования (ОСД-Д), а другой оппозицию группового равенства.

Таким образом, на сегодняшний день шкала ориентации на социальное доминирование представляет собой 16 утверждений, 8 из которых показывают поддержку группового доминирования, а остальные 8 –поддержку группового равенства. Респонденту предлагается оценить утверждения по шкале от 1 до 7 (1 – категорически не согласен; 2 – не согласен; 3 – немного не согласен; 4 – сложно сказать; 5 – немного согласен; 6 – согласен; 7 – совершенно согласен).

Программа исследования

Целью исследования стала валидизация русскоязычной версии шкалы ориентации на социальное доминирование методом когнитивного интервью.

Задачи:

выявить «проблемные» для понимания и оценки пункты шкалы и попытаться определить причины этих трудностей;

определить, оказывает ли влияние проблема понимания смысла утверждений на выбор баллов;

получить более подробные описания, как респондентами понимаются утверждения, что представляется полезным для описания и интерпретации количественных данных, получаемых в исследованиях с применением шкалы ОСД.

Актуальность и новизна состоят в том, что теория социального доминирования – новое направление в социальной психологии и в России практически не рассматривалось, а исследования ориентации на социальное доминирование на отечественной выборке не проводились, следовательно, в литературе нет данных, соотносима ли русскоязычная версия шкалы с авторской англоязычной методикой. В данной работе впервые ставится цель исследовать вопрос, понимают ли респонденты при заполнении шкалы оцениваемые утверждения так, как это предполагается автором. На понимание смысла утверждений могут влиять нюансы перевода и, безусловно, культурный и социальный кон тексты. Для такого рода качественной оценки шкалы более всего применим метод когнитивного интервью.

Участники исследования. Для проведения валидизации русскоязычной версии шкалы ориентации на социальное доминирование методом когнитивного интервью была сформирована выборка из 21 человека, 11 мужчин и 10 женщин, разных возрастов и с разным образованием.

Таблица 1. Характеристика выборки исследования

Возраст / Образование	15-25		26-39		40-74	
	муж.	жен.	муж.	жен.	муж.	жен.
Среднее общее	2	-	-	-	1	-
Среднее специальное	1	-	-	-	1	-
Незаконченное высшее	1	-	-	-	-	-
Высшее/аспирантура/ученая степень	2	2	1	4	2	4
Всего	6	2	1	4	4	4

Методы исследования. В исследовании анализировалась русскоязычная шкала Ф.Пратто для изучения ориентации на социальное доминирование.

Для качественного анализа опросного инструмента использовался метод когнитивного интервью. Одна из основных целей – определить, на сколько респонденты понимают вопросы так, как этого ожидает исследователь. Достижение данной цели предполагает тестирование и оценку качества вопросов при помощи специальных когнитивных техник: «размышления вслух» (thinkaloud); «перефразирование» (paraphrasing); «классификация» (sorting); «оценка степени уверенности респондента в своем ответе» (confidencejudgment); «более глубокие вопросы на исследование понимания» («probing»). С более подробным описанием метода, его теоретических оснований, применяемых техник, требований к процедуре проведения и размеру выборки можно ознакомиться в специализированной литературе.

В исследовании были задействованы следующие техники когнитивного интервью:

«размышления вслух» по ходу выставления оценки каждому утверждению шкалы;

более глубокие вопросы на исследование понимания:

- вопросы на исследование понимания утверждения в целом или отдельных терминов;
- прояснение выбора категории оценки.

При анализе данных, полученных методом когнитивного интервью, принято рассматривать проблемы, заявленные отдельными участниками, и доминирующие «сквозные» тенденции. В нашей работе мы сосредоточимся на описании доминирующих тенденций в ответах испытуемых.

Процедура исследования. Респондентов ставили в известность о том, что целью беседы является валидизация шкалы ориентации на социальное доминирование. Далее для каждого участника подробно излагалась схема проведения интервью:

ознакомление с инструкцией к шкале и разъяснение правил выставления оценок ее утверждениям;

заполнение шкалы, во время которого испытуемому предлагается максимально стараться излагать вслух те мысли, которые приходят ему в голову по ходу выставления оценок;

в процессе выставления оценок исследователь может задавать дополнительные вопросы по каждому из пунктов шкалы;

после выставления всех оценок при желании респондент может высказать свои комментарии.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования были выявлены «проблемные» для понимания и оценки утверждения шкалы. Одна часть затруднений была связана с переводом шкалы на русский язык, другая была обусловлена расхождением между пониманием респондентами содержания утверждений и заложенным в них смыслом. Выявленные трудности влияли на выбор оценки при ответе. В ситуациях

когда понимание утверждения респондентами не совпадало с тем смыслом, который был в него заложен, участники ставили оценку либо своему собственному пониманию, либо заданной формулировке.

Таким образом, проблема понимания формулировок утверждений в шкале ориентации на социальное доминирование влияет на процесс заполнения шкалы и выбора оценок. Для применения шкалы ОСД в исследованиях необходимо проанализировать, какие из пунктов шкалы наиболее проблемны для понимания респондентами, и, возможно, внести некоторые корректировки или учесть эти трудности при интерпретации результатов.

Результаты исследования понимания испытуемыми утверждений шкалы ориентации на социальное доминирование

В качестве критерия, свидетельствующего о том, что понимание какого-либо пункта шкалы было проблематично для испытуемых, рассматривались ситуации, когда 50 % (и более) выборки выражали несогласие с формулировкой(табл. 2).

Таблица 2. Утверждения шкалы ОСД и трудности их понимания респондентами.

№	ОСД-Д	№	ОСД-Э
1 **	Есть такие народы, которые лучше чем другие.	9 **	Хорошо, если народы обладают равными правами.
2 **	Чтобы получить то, что нужно нашему народу, иногда нужно применить силу против других народов.	10 *	Нашим идеалом должно быть равенство между народами.
3 *	Нормально, когда одни народы имеют больше возможностей, чем другие.	11 **	Всем народам должны быть даны равные возможности.
4 *	Чтобы один народ преуспел в жизни, иногда необходимо делать то, что не нравится другим народам.	12 *	Мы должны стремиться к тому, чтобы разные народы имели равные условия (для жизни, развития).
5 **	Если бы некоторые народы «знали свое место», было бы меньше проблем.	13 *	Равенство между народами идет на благо обществу.
6 *	Хорошо когда одни народы обладают большими правами, чем другие.	14 *	Если будет равенство между народами, в нашем обществе станет меньше проблем.
7 *	Каждый народ должен «знать свое место» в обществе.	15 *	Нужно стремиться к тому, чтобы уровень жизни разных народов выравнивался.
8 *	Некоторые народы временами нужно «ставить на место».	16 *	Нехорошо, когда один народ занимает более высокое положение в обществе, чем другие.

Примечание. Степень проблемности понимания: ** высокая (понимание было проблематично для половины или более выборки); * низкая (трудности понимания отмечались менее чем у половины выборки).

ОСД-Д:

1. Есть такие народы, которые лучше чем другие.

Большая часть участников сразу обратила внимание на слово «народ», и что под ним подразумевается: нация или население, отсюда вытекали следующие вопросы: «Какие народы?» и «В чем лучше?». Это вызвало значительные затруднения при выставлении оценки.

2. Чтобы получить то, что нужно нашему народу, иногда нужно применить силу против других народов.

Более 50% респондентов высказали мнение, что это утверждение стоит уточнить, так как в зависимости от ситуации ответ будет разным. Например, нужны ли ресурсы или это ответ на военную агрессию и целью является свобода.

3. Нормально, когда одни народы имеют больше возможностей, чем другие.

В целом утверждение воспринималось нормально, но несколько участников не поняли, что имеется в виду под словом «возможности», если тут заложен, например, геополитический смысл, то само собой у одних народов есть значительные преимущества.

4. Чтобы один народ преуспел в жизни, иногда необходимо делать то, что не нравится другим народам.

Проблем не возникло.

5. Если бы некоторые народы «знали свое место», было бы меньше проблем.

В этом утверждении участникам было сложно рассматривать народ в целом, они ссылались на то, что всё зависит от отдельных представителей этого народа. Было высказано мнение, что в целом

утверждение звучит не корректно, так как не понятно, где было бы больше проблем.

6. Хорошо когда одни народы обладают большими правами, чем другие.

В целом проблем не возникло, но некоторые респонденты не поняли, что подразумевается под правами.

7. Каждый народ должен «знать свое место» в обществе.

Четверо респондентов сказали, что утверждение похоже на пятое. Трое из них в возрастной категории до 25 лет. Четвертый респондент предположил, что это утверждение звучит корректней, чем пятое.

8. Некоторые народы временами нужно «ставить на место».

В целом проблем не возникло.

ОСД-Э:

9. Хорошо, если народы обладают равными правами.

В целом проблем не возникло, однако некоторым респондентам было не ясно о каких правах идет речь и где: военных или социальных, в мировом сообществе, в стране, в ООН. В зависимости от этого оценка может меняться.

10. Нашим идеалом должно быть равенство между народами.

Некоторые участники не могли понять, о каком равенстве идет речь: в мире или в мультикультурной стране, но в целом проблем не возникло.

11. Всем народам должны быть даны равные возможности.

Как и в третьем утверждении, респондентам было не понятно, что имеется в виду под словом «возможности», а также кому и кем они должны быть даны.

12. Мы должны стремиться к тому, чтобы разные народы имели равные условия (для жизни, развития).

В целом проблем не возникло.

13. Равенство между народами идет на благо обществу.

Некоторым респондентам было не понятно, о каком обществе идет речь, в стране или в мире. Но в целом проблем не возникло.

14. Если будет равенство между народами, в нашем обществе станет меньше проблем.

То же, что и в тринадцатом утверждении.

15. Нужно стремиться к тому, чтобы уровень жизни разных народов выравнивался.

То же, что и в тринадцатом утверждении.

16. Нехорошо, когда один народ занимает более высокое положение в обществе, чем другие.

В целом проблем не возникло.

Таким образом, в исследовании были выявлены утверждения шкалы, которые вызывали затруднения в понимании (или порождали трактовки, отличные от изначально вложенного смысла) у большого числа респондентов, что сказывалось на том, каким образом участники оценивали утверждения шкалы.

Также в результате исследования были выявлены не только проблемы понимания отдельных утверждений шкалы ориентации на социальное доминирование, но и более общие проблемы, которые также сказывались на выставлении оценок респондентами.

Общие «проблемы» шкалы, выявленные в исследовании

В ходе проведения исследования оказалось, что проблемы в процессе заполнения шкалы могут быть связаны не только с трудностями понимания конкретных утверждений, но и с причинами более общего характера.

Большинство респондентов высказалось за то, что утверждения шкалы ОСД являются провокационными и в них просматривается политический подтекст. Поэтому многие участники исследования столкнулись с трудностями при выставлении оценок утверждениям.

Также почти во всех случаях утверждения сравнивались с положением вещей в реальной жизни, например к пятнадцатому утверждению был получен комментарий о том, что уровень жизни в развитой стране и в стране третьего мира различен, его невозможно выровнять, а причиной этому может быть как геополитические условия, так и потребности самого населения.

Выводы

1. В результате проведенного качественного анализа шкалы ориентации на социальное доминирование Ф.Пратто были выявлены как те утверждения, которые не вызывали проблем с пониманием у респондентов, так и те, оценку которых затрудняли проблемы с пониманием. Трудности понимания утверждений и их смысла были связаны с их адаптацией на русский язык или с содержательным расхождением, когда смысл утверждения, с точки зрения респондента, не соответствовалсамому утверждению. В некоторых случаях вопросы вызывали отдельные слова или фразы в самом утверждении. Указанные трудности оказывали влияние на процесс выбора оценки.

2. Были выявлены проблемы адаптации шкалы более общего характера, прежде всего, касающиеся соотношения утверждений с реальным положением вещей в жизни. В ходе исследования у участников возникали два основных вопроса: оценивать ли реальное или желаемое положение вещей (человек оценивает то, каким он хочет видеть мир, или то, как что-то реально устроено в жизни).

3. Полученные результаты говорят о ценности применения метода когнитивного интервью для анализа опросного методического инструментария. В перспективе он может быть полезен не только для анализа проблемных моментов в результатах, но и для описания получаемых статистических данных.

Рекомендации

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать ряд рекомендаций, которым необходимо следовать при интерпретации наработанной русскоязычной версии шкалы эмпирики.

1. Учитывать, какие из утверждений шкалы более надежны с точки зрения того, что респонденты понимают их сходным образом и согласны с вкладываемым в эти утверждения смыслом, а какие из пунктов оказываются в этом плане более проблемными.

2. Поскольку в исследовании обнаружены трудности понимания некоторых утверждений, рекомендуется вводить более подробный контекст, что позволит избежать возможных трудностей при заполнении шкалы.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2005.

2. *Панюшева Т.Д. Ефремова М.В.*Анализ русскоязычной версии опросника ценностных ориентаций (SVS) Ш. Шварца методом когнитивного интервью // Социальная психология и общество. 2012. №3.

3. *Рогозин Д.М.* Когнитивный анализ опросного инструмента. М., 2002.

4. *Foels R. Reid L.D.* Gender Differences in Social Dominance Orientation: The Role of Cognitive Complexity // Sex Roles. 2010. V. 62.

5. *Ho A.K. Sidanius J. Pratto F. Levin S. Thomsen L. Kteily N. Sheehy-Skeffington J.* Social Dominance Orientation: Revisiting the Structure and Function of a Variable Predicting Social and Political Attitudes // Personality and Social Psychology Bulletin. 2012. V. 38.

6. *Kteily N. Ho A.K. Sidanius J.* Hierarchy in the mind: The predictive power of social dominance orientation across social contexts and domains // Journal of Experimental Social Psychology. 2012. V. 48.

7. *Kteily N.S. Sidanius J. Levin S.* Social dominance orientation: Cause or 'mere effect'? Evidence for SDO as a causal predictor of prejudice and discrimination against ethnic and racial outgroups // Journal of Experimental Social Psychology. 2011. V. 47.

8. *Pratto F. Sidanius J. Stallworth L. Malle B.*Social Dominance Orientation: A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. 1994. V. 67.№ 4.

9. *Pula K. McPherson S. Parks C.D.* Invariance of a two-factor model of Social Dominance Orientation across gender // Personality and Individual Differences. 2012. V. 52.

10. *Unzueta M.M. Everly B.A. Gutiérrez A.S.* Social dominance orientation moderates reactions to Black and White discrimination claimants // Journal of Experimental Social Psychology. 2014. V. 54.

Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки педагогов для инклюзивной практики

Чепель Т.Л.,
Новосибирский государственный
педагогический университет,
г. Новосибирск

Инклюзивное образование является очевидной и системной педагогической инновацией, которая, как всякая инновация сопровождается рисками. Один из наиболее очевидных рисков развития массовой инклюзивной практики в российской системе образования связан с отсутствием педагогических кадров, готовых и способных обучать детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья, совместно с их нормативно развивающимися сверстниками. Очевидно, что педагог – его профессиональная позиция, профессиональная компетентность и психологическая готовность – один из главных факторов успешности инклюзивного образования.

Требования к профессиональным компетенциям, обеспечивающим профессиональную деятельность современного педагога, сформулированы в стандарте педагога. Известно, что даже сами авторы этого важного нормативно-правового документа признают, что он написан «на вырост», поскольку работающие сегодня в образовательной практике педагоги не вполне оснащены теми профессиональными, в том числе психолого-педагогическими компетенциями, без которых осуществлять обучение, воспитание и развитие современных детей, учащихся общеобразовательных школ, практически невозможно [3; 5]. Опубликованные российские исследования самооценок учителей относительно их

профессиональной подготовленности к инклюзивной практике не только подтверждают этот вывод, но даже усиливают его [4]. Программы повышения квалификации и профессионального развития педагогов и специалистов системы ППМС-сопровождения, активно реализуемые в различных регионах наряду с программами магистратуры, призваны помочь восполнить дефицит профессиональных компетенции. Одновременно с этим развернут процесс модернизации программ профессионального педагогического образования на уровне бакалавриата по всем специальностям, содержание и технологии, реализации которых должны соответствовать и идеям модернизации педагогического образования, и требованиям стандарта педагога.

Понимая важность задачи разработки современных основных образовательных программ высшего педагогического образования, которые должны проектироваться в системно-деятельностной, парадигме, не менее важно осознавать, что уровень профессиональной подготовки преподавателей вузов к эффективной реализации таких программ является едва ли не более весомым фактором достижения необходимых результатов.

В Новосибирском педагогическом университете в 2015 году состоится первый выпуск бакалавров по профилю «психология и педагогика инклюзивного образования» в рамках направления «психолого-педагогическое образование». Имеющийся опыт подготовки бакалавров для инновационной практики инклюзивного образования, осложненный и обогащенный (амплифицированный) задачами модернизации педагогического образования в контексте предстоящего вступления в действие профессионального стандарта педагога, позволяет выделить проблемы, с которыми, скорее всего, столкнутся и другие вузы и кафедры, приступая к подготовке кадров для инклюзии и решения, которые позволяют эти проблемы преодолеть.

Думается, основные задачи профессиональной подготовки будущего педагога в контексте главной идеи модернизации педагогического образования, согласно которой необходимо учить не набору учебных дисциплин и даже не сумме компетенций, а учить профессии, можно сформулировать в трех интегративных позициях: учить будущих педагогов проектированию, рефлексии, продуктивным коммуникациям в образовательном процессе. Эти задачи не так сложно сформулировать, но весьма сложно реализовать в течение четырех лет обучения бакалавров.

Учить будущего педагога профессии в таком понимании возможно только в особым образом организованной учебно-профессиональной деятельности, органически «встроенной» в педагогическую реальность. Особенно сложными такие задачи подготовки современного учителя становятся в отношении к только рождающейся педагогической реальности, а именно таковой является реальность образовательной инклюзии. Очевидно, что педагогическое проектирование должно опираться на проблемный анализ педагогической реальности. Именно поэтому системно-деятельностный подход предполагает существенное увеличение времени профессиональной практики студентов-педагогов, с приданием ей не только непрерывного и распределенного по всей программе характера, но и изменение самого содержания, задач, технологий ее организации на базе стажировочных площадок, которые необходимо создать в наиболее эффективных образовательных организациях, в том числе – в инновационных.

Особая организация учебно-профессиональной деятельности в соответствии с концепцией и программой модернизации педагогического образования в контексте системно-деятельностного подхода предусматривает изменение содержания и объема профессиональных практик, изменение форм организации самостоятельной работы студентов с усилением ее исследовательской и проектной составляющих, и модульный характер самих программ. Идея обучения современного педагога не набору предметов, не набору компетенций (тех же знаний, умений и навыков, но распределенных по учебным дисциплинам и выраженным в развернутых и витиеватых формулировках), а педагогической профессии, соответствующей вызовам современной образовательной практики, очевидно не так проста в ее реализации в целом. А при подготовке педагогов для инновационной, только возникающей педагогической реальности – реальности инклюзивного образования - чрезвычайно проблемна.

Реальность инклюзивного образования пока только возникает, сама испытывая при этом целый ряд сложностей нормативно-правового, программно-методического, организационно-дидактического, психолого-педагогического, финансово-экономического, материально-технического характера [4]. Инклюзивные школы и детские сады в массе своей пока не только не могут предложить эффективно реализованные модели инклюзии, хорошие образцы педагогической практики, но даже затрудняются в решении наиболее обязательных педагогических задач, без которых сам инклюзивный образовательный процесс невозможен.

Это и задачи разработки адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ, и создание адекватных условий образования для них, и выбор учебников, и разработка систем текущего оценивания – и многое другое. Бывшие специальные (коррекционные) школы и детские сады могут предложить достойные педагогические образцы обучения и воспитания детей с различными проблемами в развитии, но не в инклюзивной среде. Кроме того, педагоги этих образовательных организаций зачастую сами не разделяют ни идей, ни философии инклюзии – и не хотят, и не могут выступить в позиции

«проводников» бакалавров по сложному пути инклюзии. Общеобразовательные школы, включившие детей с проблемным развитием, плохо знают особенности этих детей, слабо владеют технологиями инклюзии и не рискуют стать проводниками для будущих специалистов в неизведанную педагогическую реальность. Таким образом, очевидна проблема дефицита баз эффективной педагогической практики инклюзивного образования: и специальные коррекционные школы и общеобразовательные, осваивающие инклюзивную культуру, политику и практику не вполне готовы представить реальные образцы педагогических решений для их проблемного анализа, освоения и проектирования. Вторая проблема - дефицит специалистов, работающих в инклюзивной практике, психологически готовых выступить в роли руководителей «модернизированных» практик в таких важных функциях как вдохновляющая, проблематизирующая, проектировочная, рефлексивная, организаторская (реализация профессиональных проб будущих специалистов).

Эти проблемы успешно разрешаются при условии психологической готовности и профессиональной способности преподавателей педагогического вуза - руководителей практик взять на себя эти функции с целью введения студентов в становящуюся педагогическую реальность инклюзии. Но и здесь очевиден острый дефицит: преподаватели психологических, педагогических, тем более – специальных предметных дисциплин сами испытывают сложности и психологически не готовы выступить в роли по сути научных руководителей в рамках прикладных психолого-педагогических исследований инклюзивного процесса. Почему? Причин несколько: зачастую преподаватели не владеют философией и методологией и инклюзивного образования, либо не разделяют идей инклюзии в силу собственной научной позиции, не имеют опыта разработки и успешной апробации инновационных решений в области практики инклюзии, не имеют реальных контактов с инклюзивными образовательными организациями. Важным условием активного и продуктивного включения преподавателей вузов в практико-ориентированную подготовку будущих педагогов является наличие реальных контактов, устойчивых и взаимно продуктивных связей преподавателей вузов и реальных практиков – учителей, педагогических коллективов, образовательных организаций.

В этой ситуации преподаватели, обладающие высоким профессионализмом в рамках преподаваемой учебной дисциплины, авторитетом в той или иной научной области, либо не разделяющие идей системно-деятельностно подхода, с обязательность будут испытывать психологические сложности (повышенную тревожность, неуверенность, внутреннее напряжение) и даже сопротивляться новым форма и задачам педагогической практики, понимая, что не могут ответить и даже не считают нужным искать ответы на ряд важнейших профессиональных вопросов инклюзивной образовательной практики:

Как проектировать инклюзивный урок, для включения в общий образовательный процесс детей с различными нарушениями в развитии?

Как разрабатывать адаптированную образовательную программу для детей с ОВЗ, обучающихся совместно?

Как адаптировать рабочие программы по предметам с учетом психофизиологических особенностей детей с различными нарушениями?

Как избежать рисков непринятия особенных детей их сверстниками?

Как обеспечить безопасную и комфортную образовательную среду в школе и на конкретном уроке для всех без исключения учащихся?

Как избежать рисков ухудшения успеваемости обычных школьников при усилении внимания учителя к детям с особыми потребностями?

Как оценивать ребенка с проблемами в освоении образовательной программы?

Какие дидактические материалы и методы работы с классом использовать на конкретном уроке с целью максимального включения в урок всех детей?

Эти вопросы могут найти свои ответы и стать хорошим ресурсом для организации совместного проектирования, рефлексивных семинаров и практикумов, профессиональных проб будущих педагогов, но при выделенных условиях: наличие баз практик, наличие психологически готовых к включению в такую практику педагогов школ и детских садов, наличие психологически готовых к такой деятельности преподавателей вузов.

Необходимо, чтобы существовала доступная преподавателю вуза реальность инклюзивного образования, нужно, чтобы он был уверен в целесообразности и возможности инклюзии в образовании, важно, чтобы он понимал ее задачи и проблемы. В научном сообществе профессионалов до сих пор масса споров и противоречивых позиций в отношении инклюзивного образования, а в педагогическом сообществе преподавателей педагогических вузов, не являющихся представителями психологической и педагогической наук, подавляющее большинство сомневающихся или тех, кто открыто не признает возможность данного подхода, исходя из собственного житейского и преподавательского опыта. Более того, масса преподавателей вузов даже недостаточно осведомлены о нормативно-законодательных основах образовательной инклюзии в России и воспринимают ее как модное, но преходящее и странное явление, к которому лично они не имеют отношения.

Казалось бы, что в условиях, когда согласно российскому законодательству образовательные учреждения массово организуют инклюзивный образовательный процесс, поиск баз практик перестанет быть проблемным. Думается, это не так. Важно, чтобы не просто существовали школы и детские сады, вступившие на путь инклюзии, но чтобы они были готовы открыть свою практику для студентов и преподавателей вузов, понимая несовершенство своей практики. Это возможно только в ситуации взаимного доверия и отчетливого осознания взаимной пользы этого сложного, затратного по времени и другим ресурсам профессионального взаимодействия и для образовательной организации, и для вуза.

Такие отношения возможны только в том случае, если вуз в лице конкретных его представителей (преподавателей, руководителей практик) готов строить отношения с образовательными организациями не «над» и не «под», не сверху школы и не снизу школы, а вместе с ней осваивая адекватную стратегию педагогического образования [1; 2]. В этом случае и проблемный анализ совместно со студентами образцов педагогического опыта, и проведение ими практико-ориентированных исследований на базе практики, и совместное (педагоги школ, вузов и студенты) проектирование, и обобщение и презентация исследованного опыта педагогов-практиков силами будущих специалистов можно будет рассматривать как научно-методическую поддержку инклюзивного образования со стороны педагогических университетов.

Что же следует из сказанного?

Необходимо развернуть работу по повышению психолого-педагогической компетентности преподавателей педагогических вузов в области инклюзивного образования. Независимо от профессиональной научной принадлежности каждый, включающийся в образовательную программу по данному профилю психолого-педагогического образования, должен получить, как минимум, знания по вопросам государственной политики в отношении образования детей со специальными образовательными потребностями, в области философии и истории инклюзии, в области научных исследований зарубежной и отечественной практики инклюзивного образования.

Остается дискуссионным вопрос относительно возможности и необходимости подготовки «непрофильных» преподавателей вузов в области специальной педагогики и психологии. Целесообразно ли занимать дорогостоящее время профессора биологии или математики педагогического вуза, приглашая его на краткосрочные курсы специальной психологии? Насколько ему необходимы знания и умения в области специального образования? С одной стороны, кажутся необходимыми, поскольку каждому из названных специалистов предстоит соприкоснуться со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, в вузе - и в соответствии с нормативно-правовыми основами современного образования каждому преподавателю необходимо создавать для студентов с особыми образовательными потребностями адекватные специальные условия образования в рамках своих учебных предметов и занятий. С другой стороны, справедлив вопрос: насколько реально за несколько учебных часов в курсах повышения квалификации сформировать у взрослого человека с высоким уровнем профессиональных амбиций новые профессиональные установки и умения?

Думается, что относительно этого компонента профессиональной компетентности преподавателей педагогических вузов стоит принять более взвешенные решения. Если принцип модульности в педагогическом образовании в рамках системно-деятельностной парадигмы будет последовательно реализовываться в тех вариантах, которые уже апробируются в ряде вузов (ссылка), если в реальности образовательные программы будут проектироваться и, главное, реализовываться по принципу смыслосодержательных комплексов, а не формального объединения ряда учебных дисциплин, то эта практика должна привести к возникновению нового формата преподавательских групп - своеобразных межкафедральных или междисциплинарных команд профессионалов. Входящие в эти команды специалисты в области психологии, педагогики и методики, активно включившиеся в инновационную деятельность инклюзивных школ и детских садов, могут не только принять на себя ответственность за формирование у студентов в рамках модуля определенных психолого-педагогических компетенций, но и взять на себя функции научно-методической и организационно-педагогической поддержки практики высшего инклюзивного обучения, которую будут осуществлять их коллеги, специализирующиеся в разных сферах научного знания: физики, биологи, математики, философии, филологии и т.д.

Такой подход позволит бережно и деликатно подойти к решению проблем развития инклюзивного образования в самом вузе, не перегружая преподавателей и не помещая их в стрессовую ситуацию резкого «переформатирования» своего профессионализма, и одновременно создаст хорошую почву для включения всех сотрудников психолого-педагогических и других кафедр в аналитическую, проектную, исследовательскую практику студентов в контексте модернизации педагогического образования.

Программа бакалавриата и магистратуры по профилю «психология и педагогика инклюзивного образования» разработана и реализуется кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета. Все проанализированные проблемы удавалось последовательно преодолевать в силу активного включения сотрудников кафедры в процесс научно-методического сопровождения регионального проекта

«Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области», который стартовал в 2011 году. В проект включены 113 городских и сельских общеобразовательных школ.

Кафедрой установлен теснейший контакт с региональным оператором проекта – Областным центром диагностики и консультирования. Сотрудники кафедры являются разработчиками проекта и научно-методических материалов, сопровождающих его, активно участвуют в планировании, организации и описании результатов ежегодного мониторинга эффективности инклюзивного образовательного процесса, выступают экспертами и консультантами школьных проектов по ППМС-сопровождению инклюзивных процессов, со - ведущими круглых столов, семинаров, курсов повышения квалификации для педагогов школ-участников проекта. На кафедре создан и активно работает научно-образовательный центр «Инклюзивное образование» с активным сайтом, предлагающим интересные ресурсы для школ. Кафедра имеет ряд совместных с региональным оператором обеспечивающих проект информационных продуктов: интерактивную карту «Инклюзивное образование в Новосибирской области», учебно-методические фильмы, учебно-методические пособия. В течение трех лет кафедра проводит международную научную школу по проблемам инклюзивного образования, что позволяет объединять в единое активно развивающееся сообщество сотрудников Областного центра диагностики и консультирования, преподавателей университета, студентов и аспирантов, педагогов, руководителей и специалистов ППМС-сопровождения из школ-участников инновационного проекта.

Каждая из названных форм работы содержит в себе огромный потенциал установления продуктивных контактов преподавателей кафедры и образовательных организаций, активно развивающих инклюзию. Все эти формы не только расширяют возможности для определения баз практик для студентов – бакалавров и магистров, но и для организации практико-ориентированных исследований студентов, и для роста профессионализма и авторитета самих преподавателей кафедры, которых воспринимают в инклюзивном пространстве как сотрудников, носителей продуктивных научно обоснованных технологических решений.

Библиография

Болотов В.А. К вопросу о реформе педагогического образования //Психологическая наука и образование. 2014.Т.19.№3. С.32-40

Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014.Т.19.№3. С.41-57

Профессиональный стандарт Педагог педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)//Психологическая наука и образование. 2014.Т.19.№3.

Чепель Т. Л., Абакирова,Т.П., Самуйленко С.В. *Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований* // Психологическая наука и образование. - 2014. №1. С. 33-41.

Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт? М.: Просвещение, 2014. - 145 с.

Духовно-нравственные ценности современных подростков и юношей: состояние и условия формирования

Чернышев А.С.,
Курский государственный университет,
г.Курск

Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственное задание № 2014/349, проект № 1550); при финансовой поддержке РГНФ (проект №14 -06-00876а)

Проблема. В макропсихологических исследованиях духовно-нравственного состояния современного общества отмечается тенденция асоциальной социализации как основы нравственной деградации общества, которая проявляется в формировании особого безнравственного типа личности молодежи, фрустрированной агрессии подростков, распаде семьи, бездуховности и криминализации студенчества [9;13]. Однако, следует отметить выраженную поляризацию современной российской молодежи, и в этой связи указать на проявление ее высоконравственного поведения в рамках добровольческой деятельности, волонтерского движения и других формах молодежного движения.

Социальная ориентация человека как субъекта свободного выбора жизненного пути наиболее полно проявляется в его целостном мироощущении и социальном самоопределении как осознанном стремлении занять определенную позицию в обществе [1]. Однако, свобода выбора сопряжена с принципом этического детерминизма, который является духовно-нравственной основой и мироощущения и социального самоопределения [8].

Положение осложняется агрессивными тенденциями информационной войны против России, направленной на формирование у российской молодежи негативного образа страны как «… позорной и убогой» державы, а патриотизм возводится в ранг социального примитивизма. Не случайно В.В. Путин, оценивая воспитательную работу с молодежью как одного из условий сохранения страны, подчеркивал «всепобеждающую силу патриотизма». (Выступление на встрече с представителями общественности по вопросам духовного состояния молодежи, г. Краснодар, 12 сентября 2012 г.).

Теоретические основы исследования. В связи со сложностью феномена «духовность» и интересом к его исследованию в различных науках, представляется целесообразным обратиться к некоторым подходам в понимании духовности в психологии.

С.Л. Рубинштейн определял духовность человека как способность к любви, при которой человек становится субъектом, способным любить. Высшее в человеке оценивается не отношением к самому себе, не как простое самоусовершенствование, а тем, как он и что изменяет и совершенствует в других людях. В этой связи особое место отводится нравственной детерминанте, определяющей зависимость познания от нравственного облика личности. Поэтому мудрость не только сумма знаний, но и духовность [8].

В работах В. Франкла также отмечается, что человек изначально направлен не на себя, а на мир, и в окружающем мире, в обществе, в других людях он только может найти главной смысл своей жизни в деле, которому он предан, которое отвечает его призванию, и в заботе о других людях. И лишь в той мере, в какой люди забывают о себе в деле, жертвуя себя миру, его требованиям и задачам, они осуществляют и себя [10]. Поэтому не случайно среди потребностей, выявленных у людей, не справляющихся с жизненными трудностями, ориентация лишь на себя, свой успех, славу любой ценой, приводит к центрации усилий на себе и как следствие – препятствие в росте личности, ее движению к духовной зрелости [10].

В наши дни достаточно развернутое определение духовности представлено в работах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, А.Л. Журавлева, М.И. Воловиковой [6;3;4;2] и др. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский определяют духовность как «… высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» [6, с. 102–103]. Созвучно идеям С.Л. Рубинштейна и В. Франкла утверждается, что наделенный духовностью человек перестает быть изолированным индивидом, решающим эгоцентрические задачи по адаптации к среде, а подключается к созидательной энергии надиндивидуальных общностей, тем самым выходя за свои собственные пределы и вступая во взаимодействие с миром на новом уровне. Духовность выступает предпосылкой актуализации личностной «свободы для» (в противовес «свободы от…») [6, с. 103]. Интересно отметить большое совпадение данной трактовки духовности А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским с основными теоретико-практическими подходами А.С. Макаренко в его фундаментальном социальном эксперименте по перевоспитанию нравственно искалеченных детей [7].

Разработанная А.С. Макаренко «воспитательная машина» задолго до теорий человеческого капитала формировала особый тип человека – «предприимчивого, продуктивного, способного приносить пользу».

В современных условиях люди такого типа способны гибко адаптироваться к изменяющимся условиям и принимать нестандартные решения, обеспечивающие успех.

Представляется методологически и теоретически значимым принцип моделирования психосоциального человека, предложенный А.Л. Журавлевым, Д.В. Ушаковым, А.В. Юревичем, который является исходным, базовым в общей системе оптимизации психологического состояния и развития общества. В результате модель психосоциального человека корректно используется авторами и как объяснительный принцип и как психологический механизм влияния общества на поведение человека, с одной стороны, и влияния человека на общество, – с другой стороны [5].

Цель, гипотеза, методы, организация исследования. На основании вышесказанного определилась цель исследования: изучение состояния и условий формирования духовно-нравственных ценностей современных подростков и старшеклассников.

Были сформулированы гипотетические положения о том, что состояние и формирование духовно -нравственных ценностей данной категории учащихся опосредуется системным характером взаимодействия индивидов, учебных групп, основной организации (школа, детский дом) и других социальных организаций через актуализацию следующих социально-психологических механизмов:

а) включенности индивидов в совместную активность группы как субъекта совместной деятельности;

б) форм мотивационно-ценностной включенности учебных групп в систему социальных организаций разного статуса (однопорядковые группы, школа, детский дом);

в) актуализации развивающей социальной среды в основной организации.

Эмпирическая база исследования: образовательные учреждения разного социального статуса

(гимназии, лицеи, сельские школы, детские дома). Всего обследовано более 600 человек, 6 школ и один детский дом.

Методы: опросники для изучения социальных представлений об идеале, свободе, мироощущения и социального самоопределения, а также установки на преобразование окружающей среды.

Содержание и формы модернизации учебного и воспитательного процесса изучались в ходе бесед с директорами образовательных учреждений, анализе продуктов жизнедеятельности данных школ.

Кроме того, автор вел занятия на факультете повышения квалификации работников образования при Курском госуниверситете.

Во все объекты по договору с комитетом образования и науки региона выезжала исследовательская группа преподавателей кафедры психологии со студентами-психологами с программой, включающей наряду с исследованием психологическое просвещение и оказание методической помощи учителям.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Социально-психологические характеристики образовательной среды в вышеуказанных учреждениях в связи с модернизацией образования. Для этого использовались следующие критерии:

социальное, духовное и предметное обогащение учебного и воспитательного процесса;

интенсификация интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих компонентов совместной деятельности детского и педагогического коллективов;

общая пространственная организация коллективных действий.

Наиболее благоприятная социально-психологическая обстановка сложилась в образовательной деятельности в одной из сельских школ, двух гимназий и лицея областного центра. В этих образовательных учреждениях школьники участвуют в групповых дискуссиях на социально и личностно значимые темы, готовят театрализованные представления, состязаются в спортивных и интеллектуальных конкурсах, в песенных и танцевальных фестивалях. Особое место занимает патриотическая и добровольческая деятельность: помощь в восстановлении исторических памятников, участие в экологических акциях, помощь престарелым и инвалидам и т.д. Публичность представления результатов повышает ответственность и эмоциональную отдачу участников. Большинство мероприятий проходят в форме соревнований. Эмоциональная насыщенность, необходимость форсировать интеллектуальные и творческие усилия, высокие энергетические затраты – все это обеспечивает максимальное вовлечение каждого воспитанника в совместную деятельность, устраняет опасность возникновения пустых молодежных «тусовок» и создает эффект «огромной, продуктивной жизни» [11; 12].

Идеал. Конкретные исследования по данной проблеме нам неизвестны, хотя значимость феномена априорно постулируется. Примером может служить оценка идеала в выступлении министра С. Шойгу на V съезде психологов России о том, что без символов, героики, идеалов нет страны.

В нашем исследовании выявлена противоречивая картина социальных представлений школьников об идеале (*«… кому бы ты хотел подражать?»*).

Наиболее выраженными оказались следующие тенденции:

а) установка на идеал, как насилие над личностью, угроза свободе, индивидуальности. В противовес подчеркивается самодостаточность, ценность своего «Я». К этому склонны, в основном старшеклассники всех видов школ, но более всего в школах городов районного значения и воспитанники детского дома;

б) идеал как ориентир на яркую и высокообеспеченную жизнь.

Примерами для подражания служат успешные, богатые люди: спортсмены, звезды эстрады, модели, в основном зарубежные. Эта тенденция присуща для воспитанников детских домов и престижных школ;

в) идеал как обеспечение психологии безопасности, душевного комфорта. Носителями называются члены семьи, в основном родители, чаще мать. Такое чаще встречается в сельских и обычных городских школах. Однако, в престижных школах, где учатся дети из высокообеспеченных семей, на первое место выходят отцы, которые *«… добились больших успехов в жизни…»*;

г) подражание выдающимся деятелям науки, искусства, медицины, образования, политики, военного дела и т.д. встречается реже в школах всех видов, но более часто там, где создана высокодуховная образовательная среда.

Представления о свободной личности. Абсолютное большинство желает быть свободной личностью, однако в понимании статуса свободной личности наблюдаются существенные расхождения. Значительная часть трактует свободную личность как абсолютно независимого от всего окружающего индивида, т.е. как «свобода от» (*«… не зависеть ни от кого, быть самостоятельным, обеспечить себя»* и т.п.).

В школах с высоким уровнем учебного и воспитательного процесса (например, гимназия № 4 г. Курска) старшеклассники включают в феномен позиции гражданской ответственности типа *«… свобода личности – это не только независимость от всех, но и каким-то правилам надо подчиняться»*

или – *«… свобода, когда человек имеет свободное мнение, но и прислушивается к конструктивной критике других»*. Для этой части старшеклассников, включая и некоторых подростков, свобода принимается как «свобода для».

Важно отметить позицию субъектности абсолютного большинства учащейся молодежи в оценке своего личностного статуса в современном мире: быть самим собой, самодостаточным.

Возможно у ряда школьников такие представления о свободной личности носят умозрительный характер, однако у учащихся школ с высоким уровнем образования и воспитания с многообразным «веером» учебной, спортивной, культурно-массовой, особенно с богатыми формами патриотической деятельности (в рамках нашего исследования гимназий № 4 и № 44, лицея № 6 г. Курска) социально ценные представления о сущности феномена «свободная личность» основаны на опыте реальной социальной активности.

Почти 100% желание школьников быть свободными личностями отражает высокую ценность свободы в глазах современной молодежи, что случилось не без влияния СМИ, но кроме того и свидетельствует о достаточно развитой рефлексии молодежи. И хотя специального изучения феномена свободы в школьном курсе не предусмотрено, трактовка феномена (на вопрос: *«Как ты думаешь, что такое свободная личность?»*) подростками и особенно старшеклассниками поражает оригинальностью и содержательностью. Поэтому здесь уместно отметить высокий интеллектуальный потенциал современных школьников.

Установки на отражение и позитивное преобразование окружающей среды. В структуре мироощущения школьников, наряду с образом мира изучалась установка на преобразование окружающей среды (*«… что из событий прошедшего года тебе запомнилось?» и «… что бы ты хотел организовать сам?»*). В итоге выявлена недостаточно полная, фрагментарная картина мира – в мироощущении более всего представлена бытовая сторона жизни. Например, семейные праздники, туристические поездки, особенно за границу, покупки мобильников, компьютеров и пр. Реже – события более высокого социального уровня: жизнь школы, региона, страны, положение в мире, – несмотря на драматизм и вызовы современного мира. Это говорит о социальной инфантильности, своеобразном «мещанстве» наших школьников.

Слабо представлена и личностно-деятельностная составляющая образа мира: интересные уроки, прочитанные книги, достижения в олимпиадах, спорте, самодеятельности и т.д.

Обнадеживающие результаты получены на материале исследования успешных школ, содержащие активную жизненную позицию подростков и старшеклассников в восприятии окружающего мира.

Установка на позитивное изменение мира сформировалась недостаточно и уступает установке на потребительское отношение к социуму. Содержание предполагаемых инноваций включает как гуманные акции (открытие центров творчества, школ нового типа, детских садов, игровых площадок и т.д.), так и коммерческие – собственные фирмы, особенно туристические и т.д.

Образ будущего *(«Каким ты себя видишь через 10 лет?»)* **как личностное и профессиональное самоопределение**. Представления о будущем волнуют уже младших подростков (шестые классы), а у старшеклассников образ будущего определился достаточно конкретно (хотя и у не всех), однако фрагментарно и односторонне: структурно представлено, в основном, или личностное самоопределение *(«… я – успешный, сильный, уверенный в себе, красивый, хорошая жена, известный …»)*; – или профессиональное с указанием конкретных профессий.

Школьники гимназий, лицеев и воспитанники детского дома ориентируются на престижные профессии, яркие, самобытные. Например, профессии телеведущих, актрис, моделей, спортсменов и т.д.

Сельские школьники склонны к выбору массовых профессий: врача, инженера, учителя и психолога (очень редко), рабочие профессии. Необычные профессии (космонавт, президент) и нереальные называются предельно редко.

Настораживает негативная тенденция в личностном самоопределении – легкость достижения уровня «успешной, сильной, известной» личности без критического соотнесения с реальными собственными достижениями в учебных и общественных делах.

В профессиональном выборе проявляется влияние денег и экзотических признаков на выбор профессии, а также игнорирование профессий физического, особенно сельскохозяйственного труда, профессии учителя, воспитателя. И для этого направления социализации школьников также опосредована: опосредующим фактором выступает социально-психологическая составляющая среды в образовательном учреждении.

Проблемное поле (*«… что мешает тебе нормально жить?»*). У определенной части школьников (свыше 30%), в принципе нет проблем вообще и в том числе в школьной жизни (*«… у меня все хорошо, мне ничего не мешает»*), что, конечно, вызывает тревожные размышления о негативных последствиях для эмоционально-волевого и личностного развития «беспроблемного образа жизни».

Эта позиция еще раз указывает на невысокую мотивацию учения данной группы школьников и их недостаточную включенность в школьную жизнь и не только.

В школах с развивающей социальной средой «беспроблемных» лиц значительно меньше и проблемное поле достаточно насыщено конкретными трудностями: перегрузкой учебными заданиями, большими временными затратами на уроки, условиями обучения *(«… вторая смена»*) и т.д.

Старшеклассников в этих школах волнуют и геополитические проблемы: война на Украине, неспокойная обстановка в мире, а также нравственные отклонения в поведении людей близкого окружения.

ВЫВОДЫ

1. Одним из факторов успешного социального развития современных подростков и старшеклассников является образовательная среда, сочетающая духовно-нравственную культуру с включением в совместную активность детского и педагогического коллективов.

2. Наиболее чувствительными к воздействию социально-психологических характеристик образовательной среды являются такие духовно-нравственные качества личности, как идеал, представление о свободе, установки на позитивное преобразование социальной среды, личностное и профессиональное самоопределение.

3. Наблюдается значительная вариативность относительно состояния вышеуказанных духовно-нравственных ценностей современных подростков и старшеклассников.

4. Ограниченность и социальная инфантильность проблемного поля у ряда школьников отражает недостаточную мотивацию их включенности в учебно-воспитательный процесс и негативно сказывается на эмоционально-волевом и личностном развитии в целом.

Литература

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 334 с.

Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: праздник в жизни человека. М.: ПЕР СЭ, 2003. 142 с.

Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

Журавлев А.Л., Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций старших школьников в изменяющемся обществе // Социально-психо-ло-гическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент: материалы всероссийской научно-практической конференции (Курск, 25-27 апреля 2001 г.). Курск, 2001. С.33-36.

Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть 1. Постановка проблемы и теоретико-методологические задачи // Психологический журнал. 2013. Т.34. №1. С.3–14.

Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

Макаренко А.С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 256 с.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек в мире. СПб.: Питер, 2003.

Фельдштейн Д.И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. М., 1994. № 10. С. 38–46.

Франкл, В.Человек в поисках смысла. М., 1990.

Чернышев А.С. Теоретические аспекты социально-психологической помощи группам старшеклассников в условиях депривации // Актуальные проблемы психологии: традиции и современность: тезисы междунар. науч. Костюковских чтений: В 2 т. Т.2. Киев, 1992. С. 209–210.

Чернышев А.С., Сарычев С.В., Елизаров С.Г., Беспалов Д.В. и др. Динамика мироощущения подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX – XXI вв.). Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010.

Юревич А.В. «Асоциальная социализация» как основа нравственной деградации общества // Вестник Российской академии наук. Т. 81. № 1. 2011. С. 3–10.

Технология применения методики диагностики волевых качеств личности в системе образования

Чумаков М.В.,
Курганский государственный университет,
г. Курган

В статье дается краткое описание методики диагностики волевых качеств личности Чумакова М.В. и опыта ее применения в системе образования.

Назначение методики. Методика направлена на оценку особенностей эмоционально-волевой регуляции, которая заключается в совместной и скоординированной работе волевых и эмоциональных процессов при достижении цели Эта регуляция имеет сложную системную природу, включает в себя различные уровни, структурные компоненты и обеспечивает выход волевой регуляции на метауровень..

Подростковый вариант методики предназначен для возраста 15-17 лет. Вариант для взрослых предназначен для диагностики людей в возрасте 17-60 лет[2].

Структура методики. Методика содержит 83 утверждения, группируемые в 9 шкал. Подростковый вариант содержит шкалу искренности. Форма проведения*:* индивидуальная и групповая. Время проведения: 30-35 минут. Методика имеет компьютерный и бланковый варианты.

Краткое описание шкал. Шкалы опросника отражают структурные компоненты эмоционально-волевой регуляции, выявленные эмпирическим путем. В описании шкал приводятся прилагательные, составляющие фактор. Шкала ответственности. Положительный полюс: ответственный, обязательный. Отрицательный полюс: безответственный, ненадежный, ветреный, безалаберный. Шкала инициативности. Положительный полюс: ведущий, деловой, сильный, инициативный, деятельный, влиятельный, дальновидный. Отрицательный полюс: пассивный, безынициативный, ленивый, бездеятельный. Шкала решительности. Положительный полюс: уверенный, решительный. Отрицательный полюс: нерешительный, неуверенный, колеблющийся, сомневающийся Шкала самостоятельности. Положительный полюс: самостоятельный. Отрицательный полюс: зависимый, несамостоятельный, управляемый, повинующийся. Шкала выдержки. Положительный полюс: выдержанный, терпеливый, благоразумный, самоуправляемый. Отрицательный полюс: невыдержанный. Шкала настойчивости. Положительный полюс: твердый, боевой, стойкий. Отрицательный полюс: ненастойчивый, нестойкий. Шкала энергичности. Положительный полюс: активный, жизнедеятельный, энергичный, оптимистичный. Отрицательный полюс: бессильный, депрессивный. Шкала внимательности Положительный полюс: внимательный, собранный, непоколебимый Отрицательный полюс: невнимательный. Шкала целеустремленности. Положительный полюс: целеустремленный, упорный. Отрицательный полюс: нецелеустремленный.

Технология использования методики. Особенности эмоционально-волевой сферы личности, диагностируемые тестом, выражены в терминах волевых качеств, привычных для восприятия учителей, родителей, подростков или людей зрелых возрастов. Результаты тестирования могут быть использованы в целях самопознания и саморазвития. Основой интерпретации результатов является общий балл е, представляющий сумму баллов по всем шкалам. Показатели по шкалам являются дополнительными. В большинстве случаев имеет место высокая или низкая выраженность всех черт, составляющих профиль. Тем не менее встречается достаточное количество профилей, где наблюдается низкая выраженность одного или нескольких качеств. В таком случае можно получить более дифференцированное представление об особенностях эмоционально-волевой сферы личности. Методика может быть использована для диагностики подростков, юношей и взрослых для последующего отбора в тренинговые группы в целях развития эмоционально-волевой сферы. В арсенале психологов достаточно тренинговых программ, направленных на развитие тех или иных сторон воли и эти программы хорошо сочетаются с диагностикой по тесту ВКЛ. В частности, можно рекомендовать для испытуемых с низкими показателями по тесту тренинг уверенности, решительности, целеполагания и другие. Тест не предназначен для анализа глубинных механизмов эмоционально-волевой регуляции, хотя практика его применения показывает, что испытуемые с очень низкими показателями имеют нарушения в работе этих механизмов. Тест удобен для применения там, где необходимо быстро составить общее представление о развитии эмоционально-волевой сферы. Например, если требуется набрать для тренинга воли группу подростков, которые наиболее в нем нуждаются из всей совокупности подростков школы. Тест применяется в научных исследованиях и в практике преподавания психологии в темах, посвященных воле, эмоциям, личности.

Литература:

1.Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности// Вопросы психологии.- 2006.- №1. - С.169-178.

2.Чумаков М.В. Личностные особенности супругов и психологические характеристики современной семьи // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Психология».- Вып. 17. - 2012.-№19 (278).- С.30-37.

Религиозность личности и ее диагностика в процессе воспитания

Чумакова Д.М.,
Курганский государственный университет,
г. Курган

Существует большое разнообразие подходов к религиозности личности в психологии [1]. На основе анализа этих подходов нами выделен тот, в котором религиозность рассматривается как структура, образованная совокупностью черт личности, установок, особенностями мировоззрения и поведения. С нашей точки зрения он наиболее пригоден для использования в рамках процесса воспитания, так как предполагает возможность диагностики религиозности личности [2]. В рамках данной статьи мы не вступаем в полемику в отношении того, входит ли развитие религиозности в задачи воспитания.

Мы предполагаем, что вне зависимости от позиции по данному вопросу потребуется диагностировать религиозность личности, что потребует выбора и развития соответствующей теоретической и практической модели. Религиозность в рамках многомерного психометрического подхода операционализируется в индикаторах, доступных наблюдению и измерению с помощью психологических тестов. Первоначально религиозность рассматривалась как одномерная величина. Вскоре Г. Олпорт выдвинул идею различных типов религиозности в зависимости от характера мотивации. С этих позиций религиозность может быть внешней и внутренней. Причем продвижение в данном направлении привело исследователей к выводу, что внешняя и внутренняя религиозности являются не просто полюсами одного континуума, а двумя независимыми измерениями. Дальнейшая эволюция взглядов в рамках этого подхода привела к пониманию религиозности как многополярной величины. Различные авторы выделяют разное количество измерений религиозности. В своих исследованиях мы опираемся на многомерный подход к пониманию структуры религиозности личности, в основе которого лежит модель религиозности Р. Варланд, Г. Деянг, Дж.Фалкнер. Согласно этой модели религиозность представляет собой совокупность показателей по следующим параметрам: религиозная вера, религиозный опыт, религиозное поведение, религиозные моральные принципы, религиозные знания, религиозные социальные нормы.

Многие психологи религии опираются на многомерный подход к религиозности. В настоящее время для выделения параметров религиозности используется факторный анализ, но предпосылки разделения религиозности личности на факторы возникли значительно раньше. Ф.Хугель выделял три элемента в структуре религии: 1.Традиционный или исторический элемент, который в значительной степени формируется в детские годы. Так же немаловажную роль в становлении этого элемента религии играют чувства и воображение. 2.Рациональный или системный элемент, который возникает с появлением способности к рефлексии, поиску аргументов и абстрактному мышлению. 3. Интуитивный или волевой элемент. Данный элемент говорит о внутренней зрелости личности, и согласованности внутренних побуждений и поведения.

Джемс Пратт поддерживал такой подход к пониманию религиозности. Он разработал четырехкомпонентную модель религиозности, взяв за основу концепцию, предложенную Ф.Хугель. Первые два элемента – традиционный и рациональный – Д. Пратт оставил без изменений. Интуитивный элемент он разделил на мистический и практический (моральный). И Ф.Хугель и Д. Пратт отмечают, что в каждом конкретном случае один из элементов религиозности может быть выражен наиболее ярко и даже находиться в конфликте с другими элементами, при этом сохраняя с ними фундаментальную связь. Еще одним представителем многомерног подхода к религиозности является Ч. Глок. Совместно с Р. Старком при помощи факторного анализа он выделил в структуре религиозности личности пять гомогенных элементов или измерений. 1. Идеологический (измерение веры). 2. Ритуальный (религиозные практики). 3.Интелектуальный (религиозные знания, содержание верований). 4. Эмпирический (религиозные чувства, религиозный опыт). 5. Косвенный или последовательный, который отражает эффекты влияния религиозности личности на другие стороны жизни. В исследованиях этих авторов эмпирический и косвенный элементы тесно связаны с мистическим и практическим элементами, которые выделял Д. Пратт. Данные измерения имеют различный вес в структуре религиозности личности. С точки зрения рассматриваемых авторов центральным в структуре религиозности является идеологическое измерение.

Рассмотренный подход с нашей точки зрения отвечает требованиям представления исследуемой величины в параметрах, доступных измерению и верификации, что соответствует задачам, стоящим перед системой воспитания.

Литература:

1. Чумакова Д.М. Религиозная активность учащихся университета // Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: Материалы 6 Всероссийской научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010, С. 228.

2. Чумакова Д.М. Религиозность личности: основные подходы к исследованию, структура и диагностика. – Челябинск: вестник Южно – Уральского государственного университета, 2011. – Вып. 15. - №42 (259). - С. 111 - 114.

Программа организации психолого-педагогического сопровождения экологического образования

Шейнис Г. В.,
Московский институт открытого образования,
г. Москва

Цель российского образования (Стратегия 2020) - воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, обеспечение социализации, духовно-нравственного развития и

формирования экологической культуры личности.

Экологическая подготовка каждого члена общества есть жизненная необходимость: сознание человека характеризуется как антропоцентрическое, мотивы и цели взаимодействия с тем, что его окружает – как прагматические, проблема взаимоотношений «человек-природа» остаётся одной из глобальных проблем. Существующая экологическая ситуация требует экоценрической шкалы ценностей, традиции рассмотрения природы как источника всестороннего, прогрессивного развития человека и общества, преодоления антиприродных стереотипов. Человек от рождения не имеет готовых форм поведения, социализируясь, он приобретает социальный опыт, познаёт законы природы, иначе говоря, адаптируется в социальной и природной среде. Социализация личности связана с построением целостного образа мира, необходимым структурным элементом которого являются представления о природе. Создание условий для решения этих задач – цель психолого-педагогического сопровождения.

Пояснительная записка

Современное экологическое образование – это гуманитарно-естественнонаучное образование, направленное на формирование у школьников основ экологической образованности, экологической культуры и общественных ценностей, самоопределения в них; оценки своих возможностей участия в решении экологических проблем; исполнение своих правовых и нравственных обязанностей в области охраны окружающей среды и собственного здоровья; рационального потребления природных ресурсов. Современный этап развития экологического образования - экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР), базирующееся на ценностях устойчивого (сбалансированного) развития природы и общества, идеях образования для устойчивого развития, методологии Федеральных государственных стандартов общего образования нового поколения (ФГОС) [4].

Стратегическая направленность школьного экологического образования (определяется приоритетными общенациональными задачами обеспечения экологической безопасности страны, общества, личности, природы) - социализация школьников, связанная с готовностью и способностью к практической деятельности в интересах устойчивого развития; ориентация в системе нравственных категорий экологической этики; воспитание экологической ответственности, приверженности общенациональным ценностям, гражданственности, готовности к социальной справедливости; формирование готовности постоянно повышать свою экологическую грамотность, осваивая новые способы экологически безопасной жизнедеятельности, демонстрируя пример экологической культуры; накопление личного опыта применения полученных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях. Центральным понятием общего экологического образования становится экологически безопасная деятельность человека в окружающей его природно-социальной среде. Приоритет отдаётся формированию системы ценностей, знаний и умений, накоплению личного практического опыта их применения, формированию эмоционально -ценностных отношений, участию в практической экологонаправленной деятельности.

Основанием для разработки программы психолого-педагогического сопровождения экологического образования являются: Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), Концепция общего экологического образования для устойчивого развития (2010), Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 6» (2012–2016 гг.), Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, Профессиональный стандарт «Педагог – психолог» (психолог в сфере образования).

Методологическое обоснование программы

Теоретико-методологическая основа - педагогические и психологические концепции, раскрывающие сущность и содержание процесса экологического образования, формирования экологического сознания и экологической культуры личности, современные подходы к проектированию образовательной среды (А.Г. Асмолов, С.В.Алексеев, С.Н.Глазачев, С.Д.Дерябо, Е.Н.Дзятковская, Д.С.Ермаков, А.Н.Захлебный, И.Д.Зверев, В.Б.Калинин, Н.И.Корякина, Н.М.Мамедов, Н.Н.Моисеев, В.И.Панов, В.В. Рубцов, А.П.Сидельковский, Г.Д.Сидельникова, И.Т.Суравегина, Г.А.Ягодин, В.А.Ясвин).

Подходы и принципы построения системы психолого-педагогического сопровождения:

1.Общие методологические принципы, с позиции которых рассматривается социализация в различных научных дисциплинах (социальной детерминации, самодетерминации, деятельностного опосредования), рассмотрение социализации как двустороннего процесса вхождения личности в систему общественных отношений и одновременного воспроизводства этих отношений.

2. Парадигма развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [3], утверждающая необходимость проектирования такой системы образования, которая не только учит детей знаниям и умениям, но обеспечивает развитие у них фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств, что предполагает серьёзную «психологизацию» педагогической практики.

3. Принцип опоры на «развивающее воспитание» (А.А. Леонтьев) [5]: «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) есть не только в обучении, но и в воспитании. Сегодня школьник сформирует и выскажет своё мнение, примет решение, совершит социально значимое действие при помощи и поддержке учителя, родителей. Завтра он будет способен сформировать мнение самостоятельно, принять собственное решение, ответственно совершить поступок. Личностное развитие школьника предполагает опережающее его участие в деятельности.

4. Организация психолого-педагогического сопровождения в соответствии с возрастом и типом ведущей деятельности.

5. Методологические принципы «прогностичности диагностики» и «единства диагностики и коррекции развития» (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, К.М. Гуревич): результаты психодиагностики служат основанием для соответствующих психолого-педагогических выводов и практических действий.

6. Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова): необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество взрослого и ребёнка, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

7. Эколого-психологический подход (Л. С. Выготский, Е. А. Климов, Г. А. Ковалёв, В. В. Рубцов, Г. П. Щедровицкий, В. А. Ясвин) к организации и анализу образовательной среды.

8. Организационные принципы (системный характер деятельности педагога-психолога, закрепление в перспективных и текущих планах работы различных форм сотрудничества субъектов образовательного процесса, утверждение форм и методов психолого-педагогического сопровождения в качестве официального элемента образовательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля).

9. Основные психологические принципы формирования экологической культуры (А.В.Гагарин, Д.Н. Кавтарадзе, В.И. Панов, С.Д. Дерябо, В.А.Ясвин): обучение и воспитание, рефлексия, общение с миром природы, расширение способности к невербальному общению, идентификация, деятельность, экологические игры, создание эколого-образовательной среды, субъектный характер восприятия природных объектов, стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы.

10. Адаптация к целям и задачам экологического образования психолого-педагогических механизмов (фасилитация, консультирование, тренинг, коучинг, самоанализ).

Цель Программы: повышение эффективности экологического образования средствами психологической науки и практики, создание социально-психологических условий для личностного развития, социализации, формирования экологической культуры школьников.

*Задачи Программы: о*беспечение психолого-педагогического сопровождения экологического образования, преемственности формирования экологической культуры на разных ступенях образования; поддержка участников образовательного процесса в решении задач личностного развития и ценностно-смыслового самоопределения, помощь в решении проблем социализации, формирование жизненно важных навыков; создание системы мониторинга образовательных результатов

Этапы организации психолого-педагогического сопровождения экологического образования

Первый этап – подготовительный. Изучение и анализ состояния проблемы психолого-педагогического сопровождения экологического образования в научной литературе, его научно-методических основ. Подбор и адаптация методик психолого-педагогической диагностики для оценки образовательных результатов экологического образования. Разработка программы исследовательской деятельности.

Второй этап – диагностический**.** Апробация психолого-педагогических методик, анализ их адекватности и эффективности. Осуществление экспериментальной деятельности по схеме «экспериментальная группа» - «контрольная группа» для обеспечения объективности результатов.

Третий этап - коррекционно-развивающий**.** Разработка психолого-педагогической системы обеспечения экологического образования: определение цели, задач, основных направлений организации (психоло-педагогической диагностики, развивающей и психокоррекционной работа, просвещение и консультирование), технологий, методов и форм работы, реализуемых в учебной и внеурочной деятельности образовательного учреждения.

Четвёртый этап - повторно диагностический**.** Мониторинг образовательных результатов. Количественная и качественная обработка полученных данных. Оценка и выбор оптимальных форм психолого-педагогического сопровождения экологического образования, способствующих повышению его эффективности. На основании результатов эксперимента, корректировка и уточнение модели психолого-педагогического сопровождения экологического образования.

Пятый этап - консультативно-методический**.** Разработка методических рекомендаций по созданию и реализации психолого-педагогической поддержки экологического образования, организации внутришкольного психолого-педагогического мониторинга образовательных результатов, личностного развития и социализации школьников. Анализ и теоретическое обобщение результатов внедрения психолого–педагогического сопровождения экологического образования. Трансляция опыта работы.

Психолого-педагогическое сопровождение экологического образования (критерии эффективности, направления, методики диагностики).

Образовательная программа в отличие от учебной должна выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционно-развивающую функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребёнка и, следовательно, предполагает построение системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

«Психолого-педагогическое сопровождение», по определению М.Р.Битяновой, это система профессиональной деятельности специалиста, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, психического развития и социализации ребёнка [1]. Психолого-педагогическое сопровождение преследует, прежде всего, цели успешного обучения и личностного развития детей.

Психолого-педагогическое сопровождение экологического образования (обучения, воспитания и развития детей в учебной, внеурочной и внешкольной деятельности) направлено на создание условий для формирования экологичной личности.

Психолого-педагогическое сопровождение экологического образования – это соединение психологической и педагогической практики, взаимодействие и активная роль всех педагогических работников с целью развития личности школьника.

Критерии эффективности психолого-педагогического сопровождения экологического образования *(развивающие возможности)*:

1. Мотивационный критерий – устойчивость интереса к экологическим проблемам, потребность в приобретении экологических знаний, широкие социальные и личностные мотивы участия в экологической деятельности, личностно значимые экологические ценности.

2. Когнитивный критерий – объём, осознанность и прочность экологических знаний, владение приёмами поиска и обработки информации, способами принятия решений в экологических ситуациях.

3. Деятельностно-практический критерий - готовность и способность решать учебные и реальные экологические проблемы, готовность и практический опыт участие в природоохранной деятельности [2].

Направления психолого-педагогического сопровождения:

Развивающая работа (создание условий, способствующих социализации школьников на основе ценностей устойчивого развития, становлению экологической направленности личности).

Психодиагностика образовательных результатов (выявление особенностей личностного развития и поведения с целью определения путей и форм работы; мониторинг развивающего характера экологического образования, а также анализ влияния традиционных и инновационных психолого-педагогических технологий на качество образовательных результатов).

Психокоррекционная работа (создание условий, способствующих формированию и коррекции ценностно-смысловых ориентиров, установок и способов поведения личности).

Просвещение и консультирование (повышение психологической и экологической компетентности участников образовательного процесса; оказание психологической помощи в решении актуальных социально-психологических проблем на основании данных мониторинга; организация и проведение природоохранных акций, мероприятий, направленных на решение социально-экологических проблем).

Разработка (проектирование) эколого-образовательного пространства на деятельностной основе, системы социальных, педагогических, психологических мероприятий для создания и поддержания развивающей эколого-образовательной среды; образовательных программ, направленных на формирование ценностей устойчивого развития (осознание, принятие, отстаивание), на становление экологичной личности в совокупности её когнитивных, эмоциональных, мотивационно-потребностных характеристик.

Для психолого-педагогической диагностики предлагается комплекс исследовательских и диагностических методик, позволяющих оценить в качестве образовательных результатов личностное развитие школьников, а также их характеристики **(**интересы, потребности, ценностно-смысловые ориентации, нравственные нормы, мотивы, личностные смыслы, гуманность, эмпатийность, ответственность, знания, практический опыт деятельности).

Методики психолого-педагогической диагностики:

1. Опросник «Натурафил» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе непрагматической модальности и его структуры.

2. Вербальная ассоциативная методика диагностики типа экологических установок личности «ЭЗОП» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин).

3. Методика «Альтернатива» (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) для диагностики ведущего типа мотивации взаимодействия с миром природы.

4. Методика диагностики отношения к экологическим проблемам (Н.В. Кочетков) для изучения особенностей субъективного отношения к природе.

5. Методика «Диагностический опросник склонности к сопереживанию» (И.М. Юсупов).

6. Методика изучения ценностных ориентаций К. Рокича в модификации В.В. Калиты.

7. «Изучение особенностей Я-концепции» (Е. Пирс, Д. Харрис, А.М. Прихожан) и шкала социально-психологической приспособленности (СПА) с целью диагностики личностного роста.

8. Методика исследования жизненных смыслов В.Ю. Котлякова в модификации Д.С. Ермакова.

9.«Матрица самооценки сформированности компонентов экологической компетентности» (Д.С. Ермакова).

10. «Комплексная анкета по выявлению состояния экологической культуры учащихся» (С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев, А.А. Марченко).

11. Опросник, выявляющий уровень сформированности нравственных качеств личности в зависимости от развитости отношений с природой (Г. В. Шейнис)

12. Методика Шварца для изучения ценностей личности.

13. Опросник экологического сознания (В.И.Панов и др.).

Список использованных источников

Битянова М. Ф. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся. – М.: РУДН, 2008. – 159 с.
Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова). – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
Концепция экологического образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе URL:www.raop.ru/content/Prezidium.2010.09.29.Spravka.1.pdf
Леонтьев А. А. Принципы воспитания в образовательной системе «Школа 2100» // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 40–52.
Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

Разрешение конфликтов как основы для формирования безопасности образовательной среды

Сорокина А.И., д. психол.н.,
Есикова Т.В.,к.п.н., доцент
Уфимский государственный университет экономики и сервиса, Уфа.

Актуальность исследования обусловлена тем, что необходимо выявить значение разрешения конфликтов как основы безопасности образовательной среды в детском возрасте**.** В дошкольном и младшем школьном возрасте формируется позитивная активность, оказывающая влияние на процесс самостоятельного и успешного разрешения конфликтов, которые возникают у ребенка во внутреннем мире и во взаимоотношениях с окружающими. Умение разрешать конфликты является одним из проявлений социальной адаптации и способствует продуктивности в ведущих видах деятельности. Необходимо установить, каким образом конфликтные проявления как средства разрешения возникающих проблем оказывают влияние на формирование безопасности образовательной среды. В связи с этим важно изучить социально-активный, развивающий вид умений разрешать конфликты у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. Выявить, при каких условиях конфликтные проявления как форма позитивной активности функционируют в действиях, направленных на преодоление проблем и приобретение полезного жизненного опыта. Качественные особенности умений разрешать конфликты, обусловленные возрастом, направленностью и стадией развития детей, явились предметом содержательного анализа в контексте формирования основы безопасности образовательной среды.

Изучая истоки этой проблемы, мы критически осваиваем известные методологические подходы и теоретические представления ученых различных школ и направлений; формируем единое, внутренне обоснованное представление о компетенциях, способствующих разрешению конфликтов как форме позитивной активности в детском возрасте.В процессе работы осуществлялось экспериментально-теоретическое изучение конфликтных проявлений в детском возрасте как отражающих опыт ребенка и направленных на разрешение проблемных ситуаций в общении, игре и учении. Анализировали конфликты, возникающие в детском возрасте в процессе воспитания и обучения, а также конфликтные проявления, отражающие уровень безопасности образовательной среды в процессе разрешения конфликтов.

Соответственно формулировались задачи: разработать собственное определение понятия "конфликтные проявления и умения разрешать конфликты как форма позитивной активности " в детском возрасте. Выявить функции, виды, формы, содержание и направленность конфликтных проявлений детей в раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте. Проанализировать пути использования умений разрешать конфликты в целях безопасности образовательной среды. Разработать способы диагностики конфликтных проявлений в различных видах деятельности.

Исследование состояло в том, что конфликтные проявления в детском возрасте выступают не только в негативной форме, но и в позитивной. Они способствуют разрешению возникающих проблемных ситуаций и активному вхождению детей в социальные условия. Умение разрешать конфликты функционирует в соответствии с развитием основных видов деятельности: общения, игры и учения - обусловлены возрастом и успешностью формирования личности в целом.

В проведенном исследовании разработаны теоретические основы изучения конфликтных проявлений. Знания о конфликтах и конфликтных проявлениях детей представляют собой разобщенную по отраслям науки совокупность фактов.

В педагогике конфликтные проявления трактуются как задержка в когнитивном и личностном развитии, в криминологии как противоправная мотивация поступков, в медицине как показатель патохарактерологического развития личности, в психологии как признак несформировавшегося в социальном отношении индивида. Таким образом, методологические установки обоснования конфликтных проявлений остаются расчлененными на несколько направлений в соответствии с отраслевыми способами изучения. Выявление роли конфликтных проявлений детей требует дальнейшего осмысления и уточнения.

В связи с этим выделяется тот круг определений, который позволит провести адекватную оценку конфликтных проявлений. Кроме того, здесь же обобщаются вопросы, позволяющие исследовать конфликтные проявления в контексте понятийного единства и определить их психологически оправданную необходимость как основы безопасности образовательной среды. Изучаемые понятия представлены в следующей последовательности: определяется понятие «конфликтология»; выявляются виды конфликтов; уточняется спектр проблемных ситуаций, связанных с областью педагогической психологии; рассматриваются конфликтные проявления (в дальнейшем сокращенно КП).

Поставленные в исследовании задачи потребовали экспериментального апробирования – каким образом КП обеспечивают устойчивый характер деятельности ребенка, каким образом используются детьми в отношениях со взрослыми, сверстниками, воспитателями и учителями. Результаты теоретического анализа свидетельствуют о том, что проблемы обучения и воспитания не исчерпывают всего спектра вопросов, связанных с развитием детей и нуждаются в дальнейшем обобщении с учетом функционирования конфликтных проявлений.

Экспериментальный материал, включающий изучение конфликтных проявлений отражает классификацию их видов, форм и функций в соответствии с возрастной стадией развития. Прежде всего, нами рассмотрено проявление конфликтов в общении как основном виде деятельности у детей. Исследовалась проблема развития конфликтных проявлений в контексте становления форм общения. Рассматривались закономерности процесса формирования КП и возможности использования их функций; устанавливалось, каким образом КП определяются появлением новых мотивов и потребностей.

Дальнейшая конкретизация рассматриваемых вопросов раскрывается в предположении, согласно которому порядок появления первых КП и их включение в общение определяется спецификой самой коммуникативной деятельности (ее формой). Значение формы общения для развития конфликтных проявлений детей определяется двумя факторами: появлением новых мотивов и потребностей в жизнедеятельности ребенка, использованием конфликтных проявлений в качестве средств общения, что ведет к усовершенствованию их контроля и регуляции, одновременно захватывая и внутреннее звено - содержание потребностей и мотивов деятельности.

Результаты исследования позволили нам и далее предполагать, что конфликтные проявления выполняют не только дезорганизующую, но и мобилизующую функцию. Трудно признать, что развитие конфликтных проявлений, связанное со становлением более высокого уровня общения и характеризующее более развитых во всех отношениях детей, должно оцениваться только негативно. Соответственно, умение разрешать конфликты должно выполнять продуктивную функцию, иначе невозможно объяснить целесообразность появившегося у детей умения дифференцированно использовать их при разрешении проблемных ситуаций, возникающих в общении и игровой деятельности.

Посредством эксперимента нами установлено, что изменения, происходящие в функционировании конфликтных проявлений детей связаны со становлением новой ведущей деятельности, как и любые другие преобразования в психике ребенка. Далее нами было проведено " Исследование конфликтных проявлений детей дошкольного и младшего школьного возраста", где рассматривается дальнейший путь формирования функций, содержания и направленности конфликтных проявлений

детей на основе игровой и учебной деятельности.
Исследование позволило выявить, каким образом КП определяются новыми мотивами и потребностями, возникающими в процессе игры со сверстниками. Для детей дошкольного возраста характерны эмоционально насыщенные КП, обусловленные ролевой позицией, проявляющейся в процессе игры. Обобщим, в чем заключались функции, заключающиеся в умении разрешать конфликты: умение разрешать конфликты способствовало формированию коммуникативных функций, проявляющихся в процессе общения со сверстниками в игровой деятельности. Выполняли компенсаторную функцию, выражающуюся в успешном переключении внимания на другой объект. Воспитательная функция умений разрешать конфликты обнаруживалась в том, что дети изменяли свое ролевое поведение в соответствии с воздействиями сверстников.
Далее исследовалась роль конфликтных проявлений младших школьников в учебной деятельности**.** Мы в данном случае исследуем не те характерные состояния, которые связываются с кризисом семи лет, а конфликтные проявления, обусловленные функционированием учебной деятельности как таковой. Конфликтные проявления, проявляющиеся в учебной деятельности, выступают в конструктивной и терапевтической роли. Младший школьник, пройдя через конфликты, начинает ощущать значимость успехов в обучении и оценке знаний.

Как видим, разветвленная система проявлений личности порождает необходимость глубокого психологического обоснования понятий, нуждающихся в более точных определениях. Конфликтность и установку личности ребенка, которые проявляются в младшем школьном возрасте, объединяет тот факт, что они обусловлены определенной группой мотивов и потребностей, отражающих ее направленность, вместе с тем равнозначно нуждающихся в перестройке в соответствии с задачами социальной ситуации.
В процессе исследования изучены стадии формирования конфликтных проявлений и их отражение в психическом развитии в детском возрасте**.** Рассмотрены возрастные особенности содержания и выражения конфликтных проявлений в соответствии с развитием основных видов деятельности. Выявлено развивающее значение умений разрешать конфликты, проявляющееся в практическом решении проблем обучения и воспитания как основы безопасности образовательной среды в детском возрасте.

В соответствии с полученными экспериментальными данными для каждой из представленных возрастных групп характерны свои специфические особенности умений разрешать конфликты и их конфликтных проявлений: у детей в общении с близкими взрослыми конфликтные проявления, возникающие как одна из форм активности ребенка, отражают условия воспитания ребенка, социально обусловленные позитивные и деструктивные стороны его развития. Включение умений разрешать конфликты в деятельность со взрослыми и со сверстниками выступает как залог формирования социальных умений. В игровой деятельности функционирование умений разрешать конфликты является позитивным фактором развития, позволяющем осуществлять контроль и регуляцию межличностных отношений. Социально-психологическая направленность умений разрешать конфликты отражает уровень социальной активности младших школьников в учебной деятельности.
В процессе исследования разработаны пути использования умений разрешать конфликты в педагогических целях для решения проблем обучения и воспитания. Рассмотрены прикладные варианты исследования конфликтных проявлений и сделаны психолого-педагогические рекомендации практическим психологам, воспитателям и учителям, способствующие формированию безопасности образовательной среды. Полученный теоретический и экспериментальный материал подтверждает выдвинутые гипотезы и дает основание для вывода о том, что система учебно-воспитательной деятельности школ нуждается в конструктивном психолого-педагогическом использовании психологических особенностей умений разрешать конфликты.
Проведенный нами эксперимент обнаружил, что бесконфликтное решение проблем практически невозможно как в учебной деятельности, так и в общении, и в игре. Реализация определенных умений разрешать конфликты в деятельности детей свидетельствует об уровне их психического развития. Ценность умений разрешать конфликты заключается в том, что их учет способствует формированию личности ребенка. В умениях разрешать конфликты отражается, как ребенок из усваивающего опыт взрослых субъекта превращается в носителя этого опыта и, наконец, в рефлексирующую личность, творчески оценивающую среду. Таким образом умение разрешать конфликты выступает в роли того психологического механизма, который способствует креативно-социальному преобразованию в детском возрасте.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: генезис умений разрешать конфликты заключается в том, что при адекватных условиях общения в качестве одной из форм активности ребенка они возникают в детстве и служат формированию безопасности образовательной среды.

Оглавление

Р.М. Айсина, Ж.А. Максименко
Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования *3*
Л.И. Акатов
Комплексный подход к совершенствованию системы образования, как основа качественных изменений в формировании личности современного школьника *6*
Алмассуд Халед
Особенности трудностей в учебной деятельности младших школьников: этнопсихологический аспект *9*
Е.В. Алфеева
Проблема мотивации учения и отношения младших школьников к учебной деятельности *14*
И.Г. Антипова, И.А. Бакаева
Отношение к модернизации образования студентов вуза *17*
Н.В. Артемова
Использование метафорических ассоциативных карт в диагностической и коррекционно-развивающей работе школьного психолога *19*
К.С. Боровикова
Авторская программа по эмоциональному развитию детей старшего дошкольного возраста «Как подружиться с Настроением?» Опыт разработки и реализации в условиях ДОУ *21*
Е.В. Буренкова
Танцевально-двигательная терапия в образовании: возможности и перспективы *23*
И.Н. Вознесенская, Е.В. Кесслер
Профилактика деструктивных конфликтов в образовательной среде: от отрядов посредников – к школьным службам примирения *27*
М.Ю. Войтенко
Условия проживания детей в мегаполисе как фактор их социально-психологического благополучия *30*
Е.Н. Волкова
Эвристичность культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории развития детского коллектива А.С.Макаренко для исследований школьного буллинга *32*
С.А. Гильманов
Характеристики профессионального понятийного мышления педагога-психолога *34*
Е.И. Горбачева
Взаимосвязь нормативопринятия в гражданской сфере и интеллектуального развития у студентов вуза *38*
О.В. Громова, В.М. Зайчиков
Повышения психологической безопасности образовательной среды: создание системы противодействия буллингу в школе *41*
Т.В. Дробышева, О.С. Ефименко
Детерминанты ранней экономической социализации детей, проживающих в разных условиях мегаполиса *43*
И.А. Душина
Что скрывается за словом «нравственность» *47*
С.Г. Елизаров
Включенность учебных групп старших школьников как фактор обогащения и преобразования лидерства в малой группе *51*
А.А. Зинина
Психологическое благополучие в старости: взгляд молодежи *55*
М. И. Илюшина
Авторские психологические настольные игры в работе с родителями *58*

Н.Е. Каверина
Развитие исследовательских способностей старшеклассников с низкой мотивацией *59*
А.В. Капцов
Взаимосвязь личностных ценностей и саморегуляции жизнедеятельности студентов *61*
В.В. Каранова
Непрерывное образование педагогов-психологов в условиях подготовки к введению ФГОС ООО *64*
Е.А. Картышева
Социально – психологический проект как способ профилактики индифферентных тенденций в молодёжной среде *66*
В.П. Климантова
Профилактика школьной дезадаптации у детей с недостаточной регуляцией психической деятельности *68*
Е.И. Колесникова
Аксиологический аспект формирования компетенций студента вуза *70*
Л.А. Колмогорова
Коммуникативная компетентность у студентов с различными уровнями личностной зрелости *72*
Л.С. Колмогорова
Успешность профессионального самоопределения у студентов-первокурсников с различными уровнями личностной зрелости *74*
О.Ю. Конончук
Формирование психолого-педагогической культуры родителей в условиях дошкольной образовательной организации *77*
А.С. Кузнецова
Психологическое здоровье учителя как фактор психологической безопасности образовательной среды школы *79*
Е.А. Кукуев
Открытость субъекта как целевой аспект образования *81*
Н.В. Куприянова
Адаптация и адаптационный потенциал младших школьников при переходе из начальной в среднюю школу *83*
П.П. Кучегашева, Е.Ю. Колотева, Е.А. Пономарева
Формирование коммуникативной компетентности обучающихся среднего звена в процессе реализации ФГОС *85*
Г.Н. Ларина
Развитие социальных представлений о свободе личности в условиях студенческого клуба *87*
Е.В. Леонова
Развитие личностной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования *89*
З.Н. Леонова
Игровая деятельность как средство социально-психологической адаптации детей-сирот с аутистическими расстройствами *93*
Н.В. Лозовская
Развитие творческих способностей и выразительности речи у детей с ее нарушениями посредством применения арт-технологий *95*
Е.О. Марийчук
Феномен профессионального выгорания в трудовой деятельности молодых специалистов образовательных организаций и способы его преодоления (на основе проведенного исследования социально-психологических факторов профессионального выгорания молодых специалистов – педагогов и психологов) *96*
С.Э. Мелентьев
Психолого-педагогические и медико-социальные центры. Направления развития. *99*

А.А. Нестерова Инклюзивная культура и готовность педагогов общеобразовательных организаций к включению обучающихся с расстройствами аутистического спектра 100
Е.В. Нехорошева
Психолого-педагогический подход к совершенствованию системы
учебно-профессиональной мотивации учащихся профессиональной образовательной
организации 103
С.В. Никитинская Восприятие детьми старости и стариков через сказку 106
Г.В. Новикова Качества поступков студентов в деловой игре 108
Е.Е. Пронина, К.И. Хазизова Особенности мотивации выбора электронных обучающих программ на разных возрастных ступенях 111
Н.К. Радина Эффект когорты в изучении социальной интегрированности молодежи в контексте развития города 114
И.В. Романов, Е.А. Наумцева Проблемы оценивания в современной школе 117
М.А. Романовская «Нянечные дети»: особенности взаимодействия со сверстниками 122
Е.И. Рощупкина
Психологические особенности детей, воспринимающих базовые религиозные конструкты 125
Р.Д. Санжаева, А.Р. Монсонова, Д.Р.Базарова Этноконфессиональное воспитание личности 128
С.В. Сарычев Социальное обучение и психологическое сопровождение молодежных лидеров 132
А.С. Силаков, И.Н. Логвинов
Социальные представления студенческой молодежи о Второй мировой войне 136
В.В. Сорокина, О.В. Митина
Исследование ценностей старшеклассников с помощью методики Ш.Шварца 138
Н.Н. Тарасенко
Мотивация учебной деятельности студентов музыкального колледжа 142
Е.С. Тихонова
Диалог как основание интегративного подхода в практике психологической помощи детям с речевыми нарушениями 143
Т.Н. Удина, Т.Н. Абрамова, А.А. Канькова, Н.В. Панченко, Л.А. Ивакова, И.Г. Смирнова,
А.Л. Тимофеева
Оценка психологических ресурсовдля гармонизации детско-родительских взаимоотношений в замещающих семьях, воспитывающих подростков 12-16 лет 145
Т.В. Усачева Часто перед взрослыми стоит вопрос о поощрении и наказании ребенка 150
Н.Г. Ухалова
Программа ранней профилактики насилия и деструктивных конфликтов в образовательной среде «Волшебный круг»: от первого знакомства – к широкому внедрению 151
С.В. Фролова
Психолого-педагогическое сопровождение формирования познавательного стиля учащихся, как важнейшее условие успеваемости по учебным предметам в начальной школе 154
Фролова А.А.
Анализ русскоязычной версии шкалы ориентации на социальное доминирование Ф.Пратто методом когнитивного интервью 157
Т.Л. Чепель
Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки педагогов
для инклюзивной практики 161
А.С. Чернышев
Духовно-нравственные ценности современных подростков и юношей: состояние и условия формирования 165
М.В. Чумаков
Технология применения методики диагностики волевых качеств личности в системе
образования 169
Д.М. Чумакова
Религиозность личности и ее диагностика в процессе воспитания 170
Г.В. Шейнис
Программа организации психолого-педагогического сопровождения экологического образования 171
А.И.Сорокина, Т.В. Есикова
Разрешение конфликтов как основы для формирования безопасности образовательной среды 175